Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270211
Centre d'intérêt : 250

Jean, Pauline.

Guide pédagogique pour l'enseignement post-secondaire aux étudiantes et étudiants autochtones / Pauline Jean. -- [Sept-Iles] : Cégep de Sept-Iles, 1991.
84, 11, 14 p. ; 28 cm.

Comprend du texte en montagnais et en anglais. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-921058-01-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Cégep de Sept-Iles

Descripteur(s) : Autochtone • Amérindien • Guide pédagogique • Relations maître-élèves • Racisme • Valeurs de l'étudiant • Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce guide pédagogique s'adresse principalement aux enseignants du collégial qui veulent établir de meilleures relations avec leurs étudiants autochtones. Le premier chapitre présente la réalité amérindienne avec son histoire, sa culture et sa philosophie. Le second aborde la réalité de l'étudiant autochtone au cégep, ses conditions de vie, sa formation, ses difficultés de communication et le racisme dont il est souvent victime. Le troisième chapitre fait voir les forces culturelles des étudiants autochtones comme l'entraide, le respect des autres, la ténacité, la capacité d'écoute, ect. Le quatrième propose un modèle d'intervention pédagogique en quatre axes et fait état des motivations positives qui doivent inspirer toutes les interventions pédagogiques auprès des autochtones.

Type de document :

GUIDE PÉDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE AUX ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Pauline Jean
Professeure de philosophie
Cégep de Sept-Îles
1991

J270.211

Dessin de la couverture : Marie-Luce Jourdain

Toutes reproductions et distributions sous quelques formes que ce soient, ne pourront s'effectuer sans l'autorisation écrite de l'auteure.

Tout droit de reproduction, d'adaptation ou de traduction réservés.

Dépôt légal - premier trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
C Pauline Jean, 1990
ISBN 2-921058-01-4

GUIDE PÉDAGOGIQUE
POUR L'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE
AUX ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

PAULINE JEAN
Professeure de philosophie
Cégep de Sept-Îles

- AVERTISSEMENT -

L'USAGE DU FÉMININ ET DU MASCULIN DANS CE DOCUMENT N'A AUCUNEMENT POUR BUT D'ALOURDIR LE TEXTE, MAIS PLUTÔT DE NOUS PERMETTRE DE VOIR LES CHOSES AUTREMENT. POUR CETTE RAISON N'Y CHERCHEZ PAS L'UNIFORMITÉ OU LA RÈGLE SÉCURISANTE ...

CE GUIDE PÉDAGOGIQUE EST DÉDIÉ

À TOI AUTOCHTONE

Je veux te nommer autochtone

pour bien te montrer que je reconnais que tes ancêtres sont d'ici et depuis très longtemps, depuis beaucoup plus longtemps que les miens.

J'espère qu'un jour, assis en cercle,

tous ensemble, tous égaux, dans le respect de nos cultures, nous communiquerons par delà les différences.

Je comprendrai alors le non-dit de ta tolérance,

moi qui crois tant au pouvoir des mots, j'apprendrai lentement avec toi, la force de ton silence actif.

REMERCIEMENTS

Ce guide pédagogique a été rédigé grâce à une subvention de la DGEC (Direction générale de l'enseignement collégial), du Cégep de Sept-Iles et aux étudiantes et étudiants autochtones du Cégep de Sept-Iles, qui par leur patience et leur joie de vivre ont permis à l'auteure de mieux comprendre le fait scolaire autochtone.

Merci à toutes les personnes consultées pendant la démarche d'élaboration du plan de travail, de rédaction et de correction.

Merci à Mme Guylaine Roberge, qui a été une collaboratrice efficace pour toutes les questions techniques (mise en page, lettrage, dactylographie, etc.).

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 10

Un postulat 14

CHAPITRE I

LA RÉALITÉ AMÉRINDIENNE 16

. La connaissance de l'histoire amérindienne 17

. La langue maternelle 18

. La culture 20

La légende 21

Le sens du partage 21

La notion de chef 22

. L'éducation des enfants et l'éducation tout court ... 23

. La conception du temps et de l'espace 27

Le temps 27

L'espace 28

. Pour en savoir plus 30

CHAPITRE II

L'ÉTUDIANTE ET L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU CÉGEP 33

. Les conditions de vie 34

. La formation à l'entrée au Cégep 36

. La communication 37

. Le racisme - Pas question de le nier 41

Qu'est-ce qu'être raciste 41

. Pour en savoir plus 48

CHAPITRE III

LES FORCES DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AUTOCHTONES 50

. L'entraide 51

. Le respect des autres 51

. La ténacité 53

. La pensée englobante 53

. Le rire 55

. La grande capacité d'écoute 55

. Pour en savoir plus 57

CHAPITRE IV

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE 58

. Perception de l'enseignante ou de l'enseignant par l'autochtone 59

. Perception de l'autochtone par l'enseignante ou l'enseignant 61

. Un modèle d'intervention pédagogique en quatre axes 63

. Quelques interventions pédagogiques 66

S'intéresser à la culture amérindienne 66

Proposer à l'étudiante et l'étudiant une image valorisante de son identité 67

Rendre les choses accessibles 68

Employer raisonnablement la question 69

Éliminer les barrières physiques 71

. À propos des travaux scolaires 75

. Pour en savoir plus 78

CONCLUSION 79

Pour en savoir plus 82

Saviez-vous que 83

ANNEXE I:

La légende de l'enfant abandonné

ANNEXE II:

Comment peut-on être raciste? (Sylvie Vincent)

INTRODUCTION

Le présent guide pédagogique s'adresse principalement aux personnes qui enseignent aux étudiantes et aux étudiants autochtones de niveau collégial.

Ce guide tente de répondre à un besoin souvent exprimé par les enseignant-e-s qui se sentent démunis face aux besoins des étudiantes et étudiants autochtones.

Je tiens d'abord à préciser que je ne suis pas une autochtone, je me base sur vingt ans d'expérience dans l'enseignement et plus particulièrement quelques années en philosophie à des groupes homogènes autochtones.

Le principal but de ce projet consiste à permettre aux enseignant-e-s non-autochtones de trouver des informations pertinentes dans leur quête de connaissance de l'autre qui est "autochtone", tout en visant l'harmonie et non l'assimilation si cela est possible.

* * *

Avant de poursuivre, j'aimerais cependant établir des conditions préalables à la lecture de ce guide pédagogique, c'est-à-dire, que certaines personnes auront des raisons de ne pas lire ce document ou n'en retireront pratiquement rien ou risquent de passer à côté de l'essentiel...

Si vous n'êtes pas prêts à tenir compte des différences de culture, de formation, de valeurs chez les étudiantes et les étudiants, fermez ce livre.

Si vous désirez traiter tout le monde de la même façon, fermez ce livre.

Si vous trouvez que les autochtones sont embarrassants et qu'ils vous dérangent, fermez ce livre.

Si vous êtes déterminés à ne rien vouloir changer dans votre geste pédagogique, fermez ce livre.

* * *

Le niveau collégial au Québec est complètement contrôlé de l'intérieur comme de l'extérieur par des non-autochtones. L'étudiante, l'étudiant autochtone, qui veut continuer ses études, n'a donc pas le choix de fréquenter des collèges qui véhiculent d'autres valeurs que les siennes, les valeurs de la culture dominante. Cependant, en tant qu'intervenant-e-s pédagogique-s nous nous devons de tenir compte de la présence des étudiantes et étudiants autochtones dans les classes. Les classes homogènes autochtones permettent de donner plus de place au fait amérindien, par contre dans les classes hétérogènes, il est possible d'aider l'étudiante, l'étudiant autochtone à persévérer dans sa démarche éducationnelle.

De nombreux pièges guettent les enseignantes et les enseignants qui interviennent auprès des étudiantes et étudiants autochtones. Nous pouvons ignorer complètement leur présence ou encore avoir l'attitude inverse, les materner ou les paterner. Entre ces deux extrêmes il existe toute une gamme de comportements possibles et nous savons que cela dépend beaucoup de la personnalité de chacune et chacun. Il n'est pas question présentement de dicter un comportement

plutôt qu'un autre. Suite à la lecture du guide, chacune, chacun choisira, suivant ce qui a été compris et senti, l'attitude qui lui convient et aura à l'ajuster au fur et à mesure des événements. Comme nous le savons, le domaine de l'éducation est un secteur qui change continuellement et les enseignantes et les enseignants se doivent de s'adapter. C'est le défi de l'enseignement et cela exige une très grande souplesse, un goût de la recherche et beaucoup de créativité.

* * *

UN POSTULAT

Des intervenantes et intervenants consciencieux en pédagogie doivent connaître les personnes auxquelles elles, ils s'adressent. La culture est la base d'une société et, que nous le voulions ou non, en enseignant, nous transmettons les valeurs de notre culture. Nous nous devons en tant qu'enseignant-e-s de nous questionner sur l'impact qu'exerce notre geste pédagogique sur la culture des personnes que nous rencontrons. Pour celles et ceux qui possèdent une culture apparentée à la nôtre, les codes de communication sont acquis. Cependant, même si les règles culturelles sont similaires cela ne devient un gage de succès pour autant. Nous le constatons par un examen sommaire des résultats scolaires des étudiantes et étudiants.

Convenons donc que l'étudiante, l'étudiant autochtone qui étudie dans un collège dont la culture majoritairement véhiculée est la culture dominante doit passer au travers d'une difficulté supplémentaire: l'adaptation à une nouvelle culture. D'entrée de jeu nous acceptons le

postulat que rien n'est absolu et que notre culture n'est pas nécessairement la meilleure au monde.

Nous nous devons d'élargir nos esprits, nous nous devons de penser aux étudiantes et étudiants qui vivent une réalité culturelle différente de la nôtre. Elles, ils ont droit à un enseignement qui tienne compte de cette différence dans le geste pédagogique que nous choisissons. Ce postulat de départ est primordial et s'applique à mon avis à tous les enseignant-e-s qui ont la chance, je dis bien la chance, de compter dans leurs groupes des étudiantes et étudiants d'origines culturelles différentes. Le présent guide pédagogique porte principalement sur la présence autochtone dans les classes de niveau collégial mais, certains éléments qui y sont traités peuvent être appliqués à tous les autochtones de tous les pays et jusqu'à un certain point, à tous les étudiantes et étudiants qui se retrouvent minoritaires culturellement dans une classe, surtout si l'enseignant-e appartient au groupe majoritaire.

* * *

CHAPITRE I

LA RÉALITÉ AMÉRINDIENNE

LA RÉALITÉ AMÉRINDIENNE

LA CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE AMÉRINDIENNE

Connaître l'histoire de la réalité amérindienne au Canada demeure un outil extrêmement important dans une démarche vers la compréhension du peuple autochtone. L'histoire du peuplement amérindien et des choix politiques des nations amérindiennes du XVIIe siècle à nos jours, nous en dit long sur la détermination des peuples autochtones.

Les revendications des autochtones n'est pas un fait nouveau

Les revendications des autochtones d'aujourd'hui concernant la conservation du patrimoine faunique et du territoire ancestral, ainsi que de tous leurs droits, nous semblent à nous, profanes, un phénomène nouveau. Ce qui nous apparaît souvent comme des privilèges accordés par les gouvernements tant fédéral que provinciaux à leurs égards, n'est souvent qu'une ombre de justice quand on prend la peine de consulter des ouvrages sérieux. L'affirmation de la souveraineté des autochtones d'aujourd'hui manifeste la continuité des efforts exercés par ces derniers depuis l'arrivée de l'étranger sur

le continent en vue de faire valoir leur autonomie..

Pour être capable de mieux intervenir auprès des étudiantes et étudiants autochtones, il est primordial de connaître leur Histoire, d'autant plus que leur Histoire nous concerne aussi.

LA LANGUE MATERNELLE

Souvent le français (ou l'anglais) n'est pas la langue maternelle de l'étudiante, l'étudiant. En général, la langue maternelle est transmise oralement quoique maintenant, elle est parfois enseignée dans les écoles primaires ou secondaires prises en charge par les communautés amérindiennes.

Alors même si ces étudiantes et étudiants parlent français (ou anglais) la plupart d'entre eux "traduisent" constamment ce qui est exprimé en classe: le "dit" et l'"écrit".

La pensée amérindienne est culobante

Certains mots n'existent pas dans la langue maternelle amérindienne, l'étudiante, l'étudiant doit donc créer de toutes pièces les concepts qui lui manquent. Il n'a pas, dans son vécu quotidien, de point de référence précis.

Prenons l'exemple du mot dichotomie souvent utilisé en philosophie. Quand on sait comment la pensée amérindienne est englobante, un concept comme celui-là n'a pas réellement de répondant linguistique. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne peut être compris. Les étudiantes et étudiants s'amusent à répéter le mot, à rire des consonnances, s'interrogent sur le sens du concept présenté. Si vous avez déjà appris une langue étrangère vous remarquerez que vous avez fait exactement la même chose.

Les langues amérindiennes sont principalement descriptives en particulier chez les communautés nomades. Enfin, il existe plusieurs mots dans la langue maternelle amérindienne pour désigner différents aspects d'une même chose. Ainsi en montagnais pour désigner "la glace" on utilise plusieurs mots différents suivant qu'elle est molle, dure, solide, recouverte d'eau, etc. C'était un moyen de donner des informations précises aux personnes rencontrées lors des expéditions dans le bois. Souvent un détail pertinent pouvait aller jusqu'à sauver la vie de quelqu'un.

La langue constitue une clé majeure de la culture

La langue est un moyen de communication. Elle permet l'expression et le développement des concepts. Connaître la langue d'un peuple, c'est le moyen d'entrer en contact avec sa culture, c'est la clé pour le comprendre.

Une connaissance minimale d'au moins une langue amérindienne aide à comprendre certains comportements et élucide de nombreux mystères. La richesse culturelle de la langue comme outil de connaissance permet une meilleure communication et donne accès à l'identité même d'un peuple. Le simple geste d'y porter intérêt démontre un grand respect pour une culture différente.

LA CULTURE

Tout comme les parents ont une grande importance dans la transmission de la langue maternelle, il en va de même pour toute la tradition orale. La transmission des connaissances passe principalement par l'observation des gestes des aîné-e-s et par le récit des mythes et des légendes quand cela peut se faire. Actuellement une recherche des mythes et légendes se poursuit chez les autochtones afin de conserver le patrimoine culturel et de le transmettre dans les écoles.

La langue constitue une clé majeure de la culture

La langue est un moyen de communication. Elle permet l'expression et le développement des concepts. Connaître la langue d'un peuple, c'est le moyen d'entrer en contact avec sa culture, c'est la clé pour le comprendre.

Une connaissance minimale d'au moins une langue amérindienne aide à comprendre certains comportements et élucide de nombreux mystères. La richesse culturelle de la langue comme outil de connaissance permet une meilleure communication et donne accès à l'identité même d'un peuple. Le simple geste d'y porter intérêt démontre un grand respect pour une culture différente.

LA CULTURE

Tout comme les parents ont une grande importance dans la transmission de la langue maternelle, il en va de même pour toute la tradition orale. La transmission des connaissances passe principalement par l'observation des gestes des aîné-e-s et par le récit des mythes et des légendes quand cela peut se faire. Actuellement une recherche des mythes et légendes se poursuit chez les autochtones afin de conserver le patrimoine culturel et de le transmettre dans les écoles.

La légende a une portée morale importante

La légende constitue un récit chargé d'une dimension explicative qui porte sur les phénomènes naturels, la situation de l'individu dans le monde et la morale qui guide l'individu dans sa vie quotidienne.

Vous trouverez à l'Annexe I la légende montagnaise de "l'enfant abandonné"; on la retrouve sous différentes versions chez plusieurs nations amérindiennes. Une étude approfondie nous permettrait d'y découvrir l'importance du respect des enfants et des aîné-e-s ainsi que de la conservation des espèces comme valeurs privilégiées. De nombreux autres mythes et légendes nous en apprennent long sur la culture amérindienne comme celui de Tshékabec, si cher au peuple montagnais.

Le sens du partage demeure une caractéristique des communautés amérindiennes. L'entraide se manifeste tant au plan de l'accueil, du partage de la nourriture, que de l'information et de la communication. Il y a toujours de la place à la maison pour héberger quelqu'un. La demeure, souvent pleine de gens qui vont et viennent, déborde d'activités.

La notion de chef mérite une attention particulière comme trait culturel. Elle influence directement la perception que l'étudiante, l'étudiant autochtone se fait de l'enseignante et l'enseignant. La personne qui assume le rôle de chef est considéré comme un modèle, un guide pour le groupe. Elle est choisie par le groupe pour ses qualités précises dépendamment de l'activité spécifique que l'on veut effectuer. C'est un chef fonctionnel. La communauté amérindienne choisira la meilleure personne pour les conduire dans le bois, pour la pêche, pour la chasse, pour les représenter au niveau politique. Ce n'est pas nécessairement la même personne qui assume toutes ces tâches, il revient à la communauté d'exprimer sa confiance.

Pour être désigné chef par la communauté dans un domaine précis il faut avoir gagné la confiance de ses pairs; c'est une condition première.

La notion de chef a sa source dans la vie traditionnelle

Chez les autochtones, tous les humains sont égaux et la personne choisie comme chef dans un domaine particulier ne cherche pas à se mettre en évidence. Cette notion de chef ancrée

dans la culture amérindienne a sa source dans les temps passés où plusieurs familles décidaient de monter dans le bois. On nommait alors une personne pour assumer la direction du groupe, c'était "Akash"[1] en montagnais, qui signifie "pointe de flèche" ou "capitaine". La personne était choisie parqu'elle était juste, fiable et parce qu'elle croyait à l'égalité de toutes et tous. Elle avait la responsabilité de tout le groupe et le groupe avait beaucoup de respect pour "Akash".

L'ÉDUCATION DES ENFANTS ET L'ÉDUCATION TOUT COURT!

Le respect des aîné-e-s, une valeur primordiale

L'importance donnée aux enfants s'explique parce qu'ils constituent un élément majeur de la survie du peuple amérindien. Très tôt l'enfant est éduqué à devenir autonome, à ne pas se plaindre. L'expression d'un besoin ou d'une quête n'est pas acceptée. L'enfant, comme ses parents, reconnaît l'expérience des aîné-e-s et se tourne vers eux et elles pour avoir des conseils, pour se donner un point de référence. (Les barrières de génération sont presque

---

1 Tshernish, Marie., Les valeurs traditionnelles, Centre de formation, Nutshimiu Atusseun, 1988.

inexistantes.) Les personnes âgées se rendent disponibles aux jeunes et aux adultes. Elles jouent ce rôle avec tout l'accueil dont elles sont capables culturellement parlant. Si vous demandez à l'étudiante, l'étudiant de faire une recherche sur un élément précis de sa culture ou encore, sur le sens d'un certain mot utilisé dans une légende, la première réaction c'est: "Ma grand-mère ou mon grand-père peut répondre à cela, j'irai les voir ce soir." Soyez assuré-e-s que la démarche se fera et que vous aurez une réponse. Autant cette référence est utile et appréciable pour les questions de la vie quotidienne autant l'amérindien-ne ressent le vide quand il s'agit de l'apprentissage scolaire. Généralement les grands-parents n'ont pas fréquenté l'école et l'étudiante, l'étudiant perd son modèle, son guide, son point de référence.

Les étudiantes et étudiants autochtones sont à la recherche de modèles

Cette situation nos parents et nos grands-parents l'ont aussi vécue. Le niveau de scolarisation au Québec, au début du siècle et ceci jusqu'aux années cinquante, n'était pas très élevé et nos parents se sentaient bien seuls avec leurs problèmes scolaires. Elles et ils se cherchaient des modèles.

Le phénomène de la scolarisation chez les autochtones se vit d'une façon encore plus douloureuse. Non seulement les modèles familiaux sont souvent inexistants, mais encore la structure scolaire, (les enseignant-e-s en particulier) reflète une culture majoritaire, qui ne correspond pas à la leur.

L'éducation scolaire n'est pas nécessairement un gage de réussite. Les difficultés de trouver un emploi se manifestent autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la réserve. L'étudiante, l'étudiant a besoin d'un support constant car souvent, chez lui, il éprouve de la difficulté à faire comprendre son désir d'apprendre par le biais de l'école. Comme les modèles sont rares, et que l'étudiante, l'étudiant va chercher sa formation auprès de gens qui ne sont pas de sa culture, les parents ou les grands-parents sont souvent inquiets des dangers de l'assimilation.

Les parents ne sont pas nécessairement conscients des besoins de leur jeune en tant qu'étudiante, étudiant dans un Cégep. D'abord l'école exige des horaires fixes, une vie structurée à la minute près, un espace à la

maison et du temps réservé pour les études en dehors de l'école, pour ne nommer que cela.

Le jour est fait pour travailler, le soir pour se reposer

L'accueil, le partage étant des valeurs amérindiennes très importantes, ceci a comme conséquence que les maisons sont souvent pleines de gens qui vont et viennent, qui discutent ... Dans ce contexte le jeune a-t-il sa place pour travailler? De plus, dans la culture amérindienne, il y a un temps pour travailler et c'est le jour, le soir on se repose. La cégépienne, le cégépien qui arrive le soir à la maison avec des travaux à faire, des examens à préparer, n'a pas nécessairement le support parental nécessaire pour effectuer sa tâche puisqu'elle, il devrait se reposer, sa journée au Cégep étant terminée.

L'étudiante, l'étudiant doit donc chercher à faire le plus de travail possible au Cégep. Cela exige une discipline très rigoureuse.

CONCEPTION DU TEMPS ET DE L'ESPACE

LE TEMPS

Le temps amérindien: un temps vécu

Le temps constitue un élément très important. Le Cégep propose une grille horaire rigide à l'intérieur de laquelle l'étudiante, l'étudiant peut changer de cours jusqu'à 5 ou 6 fois dans une même journée.

Le temps amérindien est un temps vécu: il y a des choses à vivre aujourd'hui, demain on verra. L'étudiante, l'étudiant est habitué de prendre son temps pour répondre. Dès qu'elle, il se sent bousculer, que la pression augmente, l'étudiante, l'étudiant se perd et se décourage. Il faut vraiment lui donner l'impression qu'elle, il a l'éternité pour répondre. Les saisons ont aussi leur importance parce que chacune d'elles fait référence à une activité différente et l'appel de la nature, de la forêt se fait entendre surtout pour les communautés nomades.

L'ESPACE

Le territoire occupé n'est pas considéré comme une propriété. L'amérindien-ne le considère principalement comme un espace dont elle, il est responsable. Le sens du partage influence la notion de propriété et lui donne une dimension communautaire.

La réserve, un espace qui influence les comportements

La réserve constitue aussi un élément important pour comprendre certains comportements. Comme son nom l'indique, elle dégage un sens de "à part", de "en retrait", "de côté", de "en arrière".

Elle occupe généralement des espaces très limités. Compte tenu de la grandeur de la famille, les maisons sont souvent trop petites, ce qui oblige les autochtones à vivre dans un logement restreint. Vivre ainsi, influence la notion d'espace vital d'une personne et son sens de la solidarité. La disposition en petits groupes et rapprochés les uns des autres fait référence au vécu. La tendance à se placer au fond de la salle de classe ou de la cafétéria par exemple s'explique particulièrement par le fait de vivre ou d'avoir vécu en réserve.

Dans un cercle tous les gens sont egaux

L'organisation de l'espace permet aussi d'insister sur l'importance du cercle. Le cercle est la configuration privilégiée chez les autochtones. La majorité des armoiries amérindiennes s'en inspirent. Dans un cercle, tous les gens sont égaux et on peut se voir en pleine face. Les échanges verbaux sont plus faciles. La classe, telle qu'elle est généralement disposée, amène les élèves à se parler dans le dos et les empêchent de se voir. C'est donc l'enseignante, l'enseignant qui est le point de mire. Nous y reviendrons plus tard quand nous traiterons de l'intervention pédagogique.

POUR EN SAVOIR PLUS ...

BACON, PEPIN, Vincent, Sylvie, Atanatshe Nimushum, Récits racontés et recueillis par les montagnais de Natashquan, CAM, Recherches amérindiennes au Québec, Québec, 1979, 69p.

BARREAULT, Yvette, Mythes et rites chez les indiens montagnais, Société historique de la Côte-Nord, Québec, 1971, 165 p.

BASILE, Marie-Jeanne, Mc NULTY, Gérard E., Atanukana, Légendes montagnaises, Coll. Nordicana, Centre d'Études Nordiques, Un. Laval, Québec, Ottawa, 1971, 37p.

BEIQUE, Marie, Le savoir et la transmission du savoir chez les femmes Inuit du Québec nordique (Kangusuk), Québec, Janvier 1986.

BOUCHARD, Serge, VINCENT, Sylvie, MAILLOT, Josée, Peuples autochtones de l'amérique du Nord, (De la réduction à la coexistence), TéléUniversité, 1989, 423 p.

BOURGAULT, Luc, L'héritage sacré des peuples amérindiens, Ed. de Mortagne, Ottawa, 1985, 135 p.

BRETON, Raymond, GREITZ, Jeffrey, VALENTINE, Victor, Les frontières culturelles et la cohésion du Canada, L'Institut de recherches politiques, Montréal, 1981, 482 p.

CLEARY, Bernard, L'enfant de 1000 ans, Ed. Septentrion, 1989.

DOMINIQUE, Richard, DESCHÊNES, Jean-Guy, Cultures et Sociétés autochtones du Québec, Bibliographie et Sociétés autochtones du Québec, Bibliographie critique, Instruments de travail no. 11, Institut de recherche sur la culture, 1979, Québec, 1985, 221 p.

Fraternité nationale des Indiens du Canada, La Maitrise de l'Éducation indienne, Ottawa, 1972.

LEFEBVRE, Madeleine, Tshakapesh, Un récit montagnais-naskapi, Mémoire soumis à la Faculté des Sciences sociales, Montréal, 1970.

MAILHOT, Josée, VINCENT, Sylvie, Le droit foncier montagnais, Vol. XV, no. 2-3, Cahiers 75-76, p. 65-74.

MC LUHAN, Pieds nus sur la terre sacrée, Avant le nouveau monde, Denoël/Gonthier, 1971, Paris, 214 p.

MARCEL, Claude, THIBAULT, Danielle, Le printemps indien, Québec/Amérique, Québec, 1985, 336 p.

MICHEL, Georges-Henri, Apprenons le montagnais, Traduction montagnaise Sept-Iles, inc., Québec, 1980, 96 p.

MELANÇON, Claude, Légendes indiennes du Canada, Ed. du jour, Montréal, 1967, 160 p.

METAYER, Maurice, Mémoires d'un esquimeau, Ed. du jour, Montréal, 1972, 191 p.

NOËL de Tilly, Légendes montagnaises, Déc. 1967.

NORMAND, Howard A., L'os à voeux, Trad. en français par Laurent S. Munnick, Ed. Presse d'aujourd'hui, Paris, 1982, 205 p.

N'TSUKW et VACHON, Robert, Nations autochtones en amérique du Nord, Ed. Fides, Montréal, 1983, 323 p.

SAVARD, Rémi, Contes indiens de la Basse-Côte-Nord du Saint-Laurent, Musée National de l'homme, Cool, Mercure, Ottawa, 1979, 99 p.

SAVARD, Rémi, La voix des autres, Ed. l'Hexagone, Positions anthropologiques, 1985, 344 p.

SAVARD, Rémi, Le rire précolombien, Ed. l'Hexagone/Parti pris, Québec, 1977, 157 p.

Schwarz, Hubert T., Contes érotiques indiens, Ed. du jour, 1974, 103 p.

SPECK, Frank G., Montagnais and Naskapis Tales, From the Labrador Peninsula, 1925, 31 p.

VACHON, Robert, Un malentendu tragique en Amérique du Nord, Médium, no. 21, hiver 1984, p. 28-32.

VACHON, Robert, Univers juridique autochtone et lutte pour les droits des autochtones, Inter-culture, Avril-Septembre, 1983, (no. 75-76), 2-19.

VACHON, Robert, Autogestion et développement: la tradition autochtone contemporaine d'autogestion et de solidarité cosmique, Recherches amérindiennes au Québec, Vol. XIII, No. 1, 1983.

VINCENT, Sylvie, Le concept de temps, Centre de recherche et d'analyse en Sciences humaines, 1984, 41 f.

C H A P I T R E II

L'ÉTUDIANTE, L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU CÉGEP

L'ÉTUDIANTE, L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU CÉGEP

LES CONDITIONS DE VIE DES AUTOCHTONES

La monoparentalité se rencontre fréquemment chez les autochtones. Les femmes sont mères très jeunes et même si elles bénéficient souvent d'un support familial pour les aider à s'occuper des enfants, il n'en demeure pas moins que cela constitue une condition qui rend les études plus difficiles.

Les femmes en particulier, quoique l'on retrouve parfois des hommes qui ont la garde des enfants et qui poursuivent des études collégiales doivent assumer des responsabilités supplémentaires à celles de la majorité des cégépiennes et des cégépiens.

La garde des enfants demeure un problème important. Dans la grande majorité des institutions collégiales il n'existe pas de garderie. Il faut donc chercher dans sa famille, ses ami-e-s, une personne fiable pour s'occuper des enfants. Les places en garderie sont souvent très rares.

Les étudiantes et étudiants autochtones qui arrivent de l'extérieur de la ville où est situé le Cégep, doivent se trouver un logement adéquat. Comme on le sait, encore aujourd'hui de nombreux propriétaires "refusent" de louer à des autochtones. Au début de la session, les nouveaux arrivants sont souvent accueillis par les membres de la communauté en attendant de trouver un logis. Les femmes vont aussi dans des maisons d'hébergement pour femmes en difficultés. Toutes ces situations influencent la rentrée scolaire et provoquent des inquiétudes chez les élèves.

La majorité des étudiantes et étudiants autochtones vivent sous le seuil de la pauvreté

L'entrée au Cégep marque une étape importante vers une autre forme d'autonomie, de responsabilisation. L'étudiante, l'étudiant se rend compte qu'il doit gérer un budget, prévoir de l'argent pour le logement, la pension, etc. La majorité vit sous le seuil de la pauvreté et les fins de mois sont très difficiles. Fréquemment l'étudiante, l'étudiant doit demander une avance ou emprunter pour payer le loyer. La responsabilité parentale étant vécue très tôt, les problèmes financiers s'ensuivent.

L'éloignement constitue un facteur qui influence grandement le rendement scolaire.

Arrivant de leur village, les étudiantes et étudiants sont complètement perdus dans la ville car c'est souvent leur première expérience hors de la réserve. Il leur faut tout apprendre. Vivre avec des non-autochtones, s'adapter à une nouvelle institution scolaire qui a ses exigences, ses façons de fonctionner, son langage administratif propre, etc.

Les repères familiers que retrouvait l'étudiante, l'étudiant dans son milieu d'origine sont disparus, les modèles culturels n'existent plus, il leur faut tout assimiler, tout comprendre en même temps que d'étudier.

LA FORMATION À L'ENTRÉE AU CÉGEP

Suite aux informations que nous avons, de nombreux étudiantes et étudiants sont mal classés au niveau secondaire. A cause de difficultés qu'ils ont à comprendre une langue seconde, les élèves autochtones sont souvent classés au secondaire allégé. Quand l'étudiante, l'étudiant après quelques années en dehors des institutions scolaires entreprend son collégial, il lui manque souvent une formation

de base importante.

L'étudiante, l'étudiant se cherche une méthode de travail adéquate. Ce problème n'est pas encore résolu. La planification du travail n'est pas un concept acquis. L'étudiante, l'étudiant se sent continuellement débordé de travail. Elle, il ne parvient pas à prendre des notes correctement et semble souvent incapable de distinguer l'important du plus important.

Ce phénomène s'explique aussi parce que souvent le français (ou l'anglais) n'est pas sa langue maternelle.

LA COMMUNICATION

L'étudiante, l'étudiant se sent donc étranger. Les classes sont nombreuses et le fonctionnement par petits groupes lui est davantage familier.

Au niveau organisationnel, la structure du Cégep oblige l'étudiante, l'étudiant à communiquer avec plusieurs intervenantes ou intervenants dans différents services: orientation, information scolaire, affaires étudiantes sans

compter cinq à six enseignantes ou enseignants par session.

Le Cégep, une structure étrangère, mystérieuse ...

C'est une structure qui lui est souvent étrangère et parfois même mystérieuse surtout si le personnel du Cégep tente de mystifier l'étudiante, l'étudiant encore plus en gardant l'information ou en la présentant de façon à éblouir l'étudiante, l'étudiant.

Une étudiante autochtone nouvellement arrivée au Cégep s'est déjà fait répondre que l'ordinateur ne "voulait" pas qu'elle change de groupe-classe! A qui peut-on parler pour convaincre un ordinateur de changer d'idée ?!

Imaginez le temps que cette étudiante a pris pour se préparer à rencontrer la personne en question, pour bien expliquer son cas, elle a sûrement demandé conseil à des proches, elle était déjà très impressionnée et elle s'est fait répondre que l'ordinateur ne voulait pas! Elle ne s'était pas adressée à la bonne "personne".

Les différents cours proposés à l'extérieur des programmes exigent souvent des réflexions sé-

rieuses sur la vie, la façon de vivre avec soi-même et les autres.

L'étudiante, l'étudiant se confronte continuellement aux valeurs de la culture dominante

Les cours eux-mêmes peuvent provoquer des problèmes personnels chez les étudiantes et étudiants. La présentation de certaines situations comme étant des "vérités révélées" font vivre à l'étudiante, l'étudiant des périodes d'instabilité très graves. La culture dominante véhiculée par les enseignantes et les enseignants et, les étudiantes et étudiants non-autochtones exerce une pression constante sur l'étudiante, l'étudiant autochtone, elle, il se sent continuellement confronté-e dans son vécu quotidien. Où se trouve la vérité? Qui a raison?

Qu'est-ce que je dois faire? Suis-je en train de perdre ma culture? Ces questions sont toujours présentes.

L'identification en tant qu'autochtone devient au niveau collégial une préoccupation très importante. Cette crise d'identité tout en étant nécessaire pour l'individu dans son cheminement personnel se rajoute à tous les autres problèmes rencontrés.

L'étudiante, l'étudiant autochtone passe par une crise d'identité

Un-e indien-ne qui étudie est-il un-e indien-ne? Sa famille le remet en question et réalise que la personne change, qu'elle donne beaucoup d'importance, de temps à ses études, qu'elle prend de l'espace à la maison ... L'étudiante, l'étudiant réclame des temps et des lieux de travail à la maison après sa journée au Cégep. Comme nous l'avons vu précédemment, cette façon de faire ne correspond pas culturellement au mode de vie amérindien.

L'étudiante, l'étudiant a un problème majeur, elle ou il doit se choisir comme autochtone et en être fier-e. Certain-e-s étudiantes et étudiants tentent au départ de passer à côté de la question et veulent faire semblant qu'elles ou ils sont comme les autres. Elles ou ils veulent souvent nous convaincre de leur anonymat, comme autochtones, dans la communauté collégiale. Un jour la réalité se présente toute entière. C'est le choc.

Il est extrêmement important en tant qu'enseignantes et enseignants de valoriser la différence pour permettre à l'étudiante, l'étudiant de s'accepter tel quel avec toute la richesse de sa culture. Notre responsabilité en

tant qu'enseignant-e-s est énorme car nous le savons, nous avons une influence notoire sur les étudiantes et étudiants que nous rencontrons. Notre attitude ouverte et valorisante aura ses effets.

LE RACISME - PAS QUESTION DE LE NIER !

Il n'est absolument pas question de jouer à l'autruche et de faire comme si le racisme n'existait pas. Nous devons toutes et tous admettre que nous avons des tendances racistes qui se manifestent à un moment ou à un autre. Notre éducation en garde des empreintes qui ressortent au moment où nous nous y attendons le moins.

QU'EST-CE QU'ÊTRE RACISTE?

Être raciste c'est vouloir manifester sa supériorité, c'est donner une grande importance à un concept: la race, qui n'a été inventée que pour l'oppression des peuples.

Être raciste c'est se fier aux apparences et croire qu'il existe une bonne couleur de peau, une seule langue parlée importante, enfin une culture supérieure aux autres, celle que nous possédons bien entendu!

Être raciste c'est agir ou ne pas agir pour exercer sa prétendue supériorité dans le but de diminuer, d'éviter ou de dénigrer des personnes qui ont une enveloppe épidermique de couleur différente de la nôtre par exemple.

Être raciste c'est avoir PEUR. C'est avoir peur de la différence. C'est se prendre comme le point de référence mondial et éliminer dans sa tête, dans son coeur toute place pour ce qui ne nous ressemble pas. C'est avoir peur de l'autre parce qu'il n'est pas comme moi. C'est ne pas avoir assez confiance en soi pour faire confiance à cet autre qui est différent de moi.

Être raciste, c'est refuser la différence. C'est, au nom de la sacro-sainte justice, vouloir traiter toute le monde sur le même pied, tout le monde de la même façon ... la nôtre bien entendu.

Comme le souligne Sylvie Vincent, "Évaluer la performance scolaire en fonction de critères unilatéraux" et qui de plus sont ceux de la culture dominante, c'est être raciste encore une fois.

Le racisme se présente ainsi sous différentes formes plus ou moins déguisées.

Les différentes formes

La confrontation verbale ou physique est celle qui est la plus apparente et celle que l'on essaie d'éviter parce que c'est trop gros. Parce que ça paraît trop et que ce n'est pas bien vu d'être raciste.

À l'opposé, on retrouve le paternalisme. Cette façon d'agir se rencontre principalement chez les personnes qui se servent de leur autorité pour établir avec la victime une relation contrôlante, enveloppante, sécurisante, cajolante comme s'il s'agissait d'un petit bébé qu'il faut sans cesse protéger. Être raciste dans ce cas-là c'est refuser à l'autre le droit de faire ses choix, de prendre ses responsabilités sous prétexte qu'il ne peut pas, qu'il n'est pas capable. C'est avoir peur de laisser à cet autre la possibilité de montrer ses capacités. Et, si cet autre, si menaçant, réussissait autant ou sinon mieux que nous.

Enfin la dernière forme de racisme dont il sera question, est une des plus vicieuses. C'est considérer les autres, c'est-à-dire, les per-

sonnes qui ne sont pas de la "bonne couleur" comme des non-êtres, faire comme si elles n'existaient pas.

C'est une solution facile! Les autres ne se sentent pas agressés directement ou fonctionnent souvent en pensant même qu'ils sont acceptés. De là leur déception quand ils réalisent que dès l'expression de la première volonté de se manifester en tant que différent-e-s, ils ou elles sont complètement ignorés ou encore sont victimes de sarcasmes de la part du groupe majoritaire.

Les manifestations du racisme sont nombreuses et passent par toute une gamme d'agir ou de non agir. Mon propos n'est pas d'en faire une nomenclature mais plutôt de donner quelques exemples et de proposer un questionnement qui je l'espère produira ses effets.

L'enseignante, l'enseignant doit se compromettre face à un comportement raciste

En tant qu'enseignant-e-s nous sommes ciblés à l'intérieur de la classe, tous les regards sont fixées sur nous. Nos réactions, nos tics verbaux ou gestuels sont enregistrés par les étudiantes et étudiants, nos attitudes racistes aussi. Nous avons une grande responsabilité et

nous devons l'assumer. Nous sommes souvent considérés comme des modèles. Nous avons le pouvoir de mettre en évidence certains comportements, de proposer des modèles et nous avons le devoir de nous compromettre quand une personne de la classe est victime de racisme car dans ce cas, choisir d'agir ou de ne pas agir sera interprété d'une manière ou d'une autre. Autant laisser le moins de place possible à l'ambiguïté et discuter clairement de la situation.

Les principales causes du racisme

Une des principales causes du racisme comme nous en avons déjà touché mot est la PEUR, la peur de la différence. Pour en savoir plus long, je vous recommande en annexe un excellent texte de Sylvie Vincent à ce sujet. (VINCENT, S., Recherches amérindiennes au Québec, Vol. XVI, No. 4, 1986-87.)

Une autre cause tout aussi importante du racisme est l'ignorance. Le racisme appartient à la famille des préjugés. Le préjugé a souvent pour cause un manque de connaissances ou une méconnaissance culturelle, sociale, religieuse, etc. Ce que l'on ne connait pas nous effraie, nous rend mal à l'aise. En tant qu'enseignant-e

nous désirons avoir le contrôle sur la classe. Nous croyons que certaines personnes à cause de leur enveloppe épidermique différente par exemple, échappent à notre contrôle, ne réagissent pas aux mêmes codes d'encadrement que les autres et c'est là notre erreur. Si nous prenions la peine de dépasser la barrière de la couleur, si nous prenions la peine d'accepter notre ignorance et de chercher et à fortiori à comprendre , nous verrions la richesse de nouvelles valeurs, de nouvelles cultures. C'est cela qu'il nous faut véhiculer dans les classes. Cela ne n'inscrit pas toujours dans un plan de cours, cela se vit et se transmet aux étudiantes et étudiants par notre exemple.

...

Les présentes conditions de vie des autochtones nous permettent de lever le voile sur les conséquences majeures de cette situation de fait.

Il n'est donc pas étonnant de rencontrer des étudiantes et étudiants complètement découragés qui ont des problèmes de santé importants.

L'alcoolisme et les drogues sont souvent choisis comme moyens d'évasion pour fuir les difficultés. Ils engendrent souvent la violence familiale. Et, quand le point limite est atteint, on pense à une solution de non retour ... le suicide.

POUR EN SAVOIR PLUS ...

BHERER, Donald, La présence des autochtones au Cégep de Sept-Iles, Cégep de Sept-Iles, Mai 1987, 184 p.

BOPP, Micheal et Judie, Pour l'élimination de l'abus de l'alcool et des drogues dans les collectivités autochtones du Canada d'ici l'an 2000, (Version française de Overview - The four worlds Development, University of Lethbridge, 1985, 52 p.

BOUCHARD, Serge, La nomenclature du mépris, Recherches amérindiennes au Québec, Vol. 16, no. 4, 1986-87, 17-26.

BOUDREAU, Richard, L'éducation des adultes chez les autochtones et la reconnaissance des acquis, Cégep de Sept-Iles, Juin 1988, 166 p.

BROUSSEAU, Marie, FONTAINE, Marie-Andrée, Identification des besoins des étudiants montagnais dans une perspective de prévention du décrochage scolaire, GRADE, Sept-Iles, Juin 1990, 36 p.

COOKE, Katie, L'image des Indiens chez les non-indiens, Revue des recherches récentes effectuées au Canada, MAIN, Ottawa, 1984, 63 p.

FINDLATER, Shelly, Rapport synthèse des politiques et des orientations en milieu scolaire concernant le multiculturalisme et l'éducation anti-raciste dans les dix provinces du Canada, Commission des droits de la personne, 1987.

Groupe de travail ministériel chargé de l'examen des programmes, Programmes destinés aux autochtones, Rapport du groupe d'étude au Groupe de travail chargé de l'examen des programmes, Annexe B, Ottawa, 1985.

HENAIRE, Jean, La scolarisation des Amérindiens, Échec ou oppression, Rapport déposé au Service de recherche et d'expérimentation pédagogique par l'équipe du dossier amérindien, Juin, 1979.

HENAIRE, Jean, Univers scolaire des Montagnais (études et documents), M.E.Q., Septembre, 1976.

KURTNESS, Jacques, et autres, Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique, Contributions à une réflexion.

LALANCETTE, Marc, Guide pédagogique (cours de français 601-904 et 601-203), Cégep de Sept-Iles, Sept-Iles, Avril, 1985, 141 p.

LAROSE, François, Du passif à l'actif, L'amérindien et l'école au Québec, Recherches amérindiennes au Québec, XIV, 4, 66-71, 1984.

LAROSE, François, Perspectives de développement des services universitaires sur le terrain en milieux algonquins et le développement pédagogique communautaire, The Canadian Journal of Native Studies, VI, (1986) 181-195.

PAUL, Léonard, La résistance culturelle des montagnais et le cas de Betsiamites, Recherches amérindiennes au Québec, 13,1 (1983): 5-12.

PEPPER, C. F. et STEVEN, L. Henry, Effets des particularités congnitives sociales et culturelles sur le style d'apprentissage des Indiens, répercussions pratiques en classe, Bulletin du Conseil en éducation des Premières Nations, Village des Hurons, Coll. Générations futures, 7e éd. (mars) 1987, p. 39-53.

ST-PIERRE, Robert, Une approche éducative adaptée à la culture montagnaise (essai), Ed. de l'IECAM, Chicoutimi, Novembre 1989, 118 p.

ST-PIERRE, Robert, Élaboration d'un modèle didactique pluraliste permettant d'adapter le programme des arts plastiques du MEQ à la culture montagnaise, Thèse de maîtrise à l'UQUAM, inédit.

VINCENT, Sylvie, Comment peut-on être raciste?, Recherches amérindiennes au Québec, Vol. XVI, No. 4, 1986-87: 3-16.

C H A P I T R E I I I

LES FORCES DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

LES FORCES DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Pour aider les étudiantes et étudiants autochtones à passer au travers de leur cheminement éducationnel, nous devons miser sur leurs forces culturelles.

L'ENTRAIDE

Savoir que les autochtones ont le sens de la communauté, du partage devient un atout majeur pour l'enseignant-e. Si je donne une explication à un ou deux étudiantes, étudiants, j'ai avec moi deux personnes capables d'aider celles et ceux qui ne sont pas prêts à venir directement me voir. "Si tu aides l'un d'entre nous, c'est toute la communauté que tu aides, tu sais" me suis-je déjà fait dire.

LE RESPECT DES AUTRES

La compétition n'est par une valeur importante

Chaque personne est acceptée pour ce qu'elle est. La compétition n'est pas une valeur importante, elle est même mal vue. Chacune, chacun poursuit sa démarche à son rythme, avec son bagage humain et ses contraintes. Toutes

les personnes ont le droit d'essayer et aucun autochtone ne sera ridiculisé pour autant.

Pour cette raison, nous voyons des étudiantes et étudiants de tous les âges, de toutes les conditions se côtoyer, discuter. Donc, l'étudiante, l'étudiant autochtone n'étudie pas pour avoir la meilleure note de la classe ou pour dépasser telle ou telle personne. C'est surtout ce qu'il ou elle vit qui est important. L'étudiante, l'étudiant sera donc très sensible au degré de respect que l'enseignant ou l'enseignante porte à ses élèves. Il faut se préoccuper du fait que la matière soit bien comprise, que chacune, chacun soit prêt à passer à une autre étape. Dans une classe homogène par exemple, le groupe acceptera facilement de se constituer en équipes et de faire des exercices supplémentaires pour permettre aux étudiantes et aux étudiants qui ont une difficulté particulière de rencontrer l'enseignant ou l'enseignante afin de pouvoir continuer avec tout le groupe dans un second temps. Quant la situation est clairement présentée, elle est acceptée sans manifestation d'impatience. On apprécie cette démarche et on fait confiance à l'enseignante ou l'enseignant.

LA TÉNACITÉ

Les autochtones sont des gens tenaces. Leur résistance au temps et aux événements est légendaire. Depuis l'arrivée des Européens jusqu'à nos jours, les communautés amérindiennes ont subi des attaques culturelles importantes et de toutes sortes. La lecture de récents traités d'histoire nous démontre comment ce peuple résiste à la culture dominante de façon positive. La prise en charge graduelle des services de santé et d'éducation après des années de tentative d'assimilation de la part des pouvoirs politiques en place nous prouve la détermination des autochtones. En tant qu'enseignantes et enseignants nous devons mettre en évidence les objectifs éducationnels à atteindre. L'étudiante, l'étudiant doit savoir quels sont les buts visés "où est-ce qu'on s'en va avec ce cours-là?" et sentir que nous avons confiance en elle et en lui, qu'elle, il possède les forces nécessaires pour y arriver.

UNE PENSÉE ENGLOBANTE

L'étudiante, l'étudiant autochtone est prêt à chercher, si la possibilité de trouver lui revient

La culture et principalement la langue maternelle ont un effet direct sur la structure de la pensée. L'étudiante, l'étudiant autochtone est à l'aise dans l'exploration. Elle, il est ha-

bitué de faire ses propres expériences et d'en tirer ses propres conclusions qu'elle ou il rattache au déjà connu. C'est ce que j'appelle une pensée en spirale ou une pensée englobante. Chaque élément de connaissance est rattaché à de l'acquis. L'étudiante, l'étudiant autochtone sera motivé à chercher et à apprendre surtout si la possibilité de trouver lui revient. Alors que la culture dominante, donne souvent l'impression à l'élève du primaire, du secondaire et souvent du collégial, qu'il n'y a qu'une seule réponse possible et que c'est celle de l'enseignante ou l'enseignant. La culture amérindienne valorise le droit de chaque individu à trouver sa réponse et respecte ses choix. L'étudiante, l'étudiant autochtone apprécie la liberté de pensée. Connaissant sa structure de pensée, on comprend facilement qu'il ou elle se sent mal à l'aise dans une démarche où l'objectif n'est pas clairement établi, où les liens entre les différents thèmes sont ambigus, où il ou elle n'a pas de marge de manoeuvre. Essayer de trouver la réponse ne correspond absolument pas à son mode de pensée. Alors que les étudiantes et étudiants appartenant à la culture dominante vont chercher tous les moyens possibles pour

trouver la réponse de l'enseignant ou l'enseignante, l'étudiante et l'étudiant autochtone s'isole et ne considère plus la partie intéressante. N'oublions pas que la compétition ne l'intéresse pas! Pas plus avec les étudiantes et étudiants qu'avec l'enseignante ou l'enseignant!

LE RIRE

Cependant, ce qui l'intéresse, c'est d'apprendre, mais aussi d'apprendre en riant. De même, quand ils ou elles travaillent et étudient ensemble, la recherche de la bonne humeur, de la détente est importante. Apprendre en jouant, en riant est tellement plus agréable et permet d'éviter certaines tensions.

LA GRANDE CAPACITÉ D'ÉCOUTE: LE SILENCE

Le silence n'est pas vide

L'étudiante, l'étudiant autochtone possède aussi une grande capacité d'écoute. Elle ou il est patient-e. Cette capacité lui vient principalement de sa tradition orale: les légendes, les histoires. L'étudiante, l'étudiant exerce un silence actif, un silence d'écoute. Souvent l'enseignante, l'enseignant a l'impression de parler sans être écouter. C'est une erreur. L'étudiante, l'étudiant écoute,

elle ou il fait des liens. C'est souvent très surprenant de réaliser comment ce qui a été dit a été bien compris sans qu'il y ait intervention verbale pour acquiescer ou questionner.

La culture dominante valorise l'expression orale et l'enseignante, l'enseignant a tendance à vouloir remplir les silences parce qu'elle ou il se sent mal. L'étudiante, l'étudiant autochtone se perd dans cette mer de mots, elle, il a besoin de silence pour faire le point pour réajuster ses connaissances. Le silence lui est familier et générateur d'idées.

POUR EN SAVOIR PLUS ...

KURTNESS, Jacques, Le patrimoine autochtone, Collection: Réflexion et recherches, No. 20, Sept. 85, Numéro spécial sur le patrimoine de demain, Secteur Plein-air, Regroupement des organismes nationaux de loisir du Québec.

MAILHOT, Josée, Les Amérindiens et les Inuits du Québec des stéréotypes à la réalité, Min. de l'Éducation, Québec, 1979, 81 p.

MOORE, Kermot A., La volonté de survivre (Les autochtones et la constitution), Ed. Hyperborée, Racines amérindiennes, Québec, Canada, 1983, 104 p.

MOREY, Sylvester M., GILLIAM, Olivia L., Le respect de la vie, Compte-rendu d'une conférence tenue à Harper's Ferry Virginie-Occidentale sur l'éducation traditionnelle des jeunes amérindiens. Myrène Institut Books, New York, 1974, 457 p.

PELLETIER, Wilfred, Le silence d'un cri, Ed. Anne Sigier, Québec, 1985, 114 p.

TSHERNISH, Marie, Les valeurs traditionnelles, Centre de formation Nutshimiu Atusseun, Sept-Iles, 1988, 20 p.

C H A P I T R E I V

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Convenons d'abord qu'il n'existe aucune recette miracle. Le succès de l'intervention pédagogique est tributaire principalement de la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant et de celle des individus qui composent la classe. De nombreux autres facteurs agissent comme la perception que l'on a de l'autre.

Nous traiterons d'abord de la perception de l'enseignant-e par l'autochtone, ensuite de la perception de l'autochtone par l'enseignant-e. Enfin quelques pistes pour l'élaboration d'un modèle d'intervention pédagogique seront proposées.

PERCEPTION DE L'ENSEIGNANTE, L'ENSEIGNANT PAR L'AUTOCHTONE

La culture dominante est transmise par l'enseignante, l'enseignant

Pour l'autochtone, l'enseignante, l'enseignant est d'abord quelqu'un qui ne connait pas la culture amérindienne. Une personne qui possède la culture dominante et qui la transmet par sa façon d'enseigner, sa façon de vivre et d'être avec les autres.

C'est une personne qui est très scolarisée, qui connaît le pouvoir des mots et qui les utilise!

C'est aussi quelqu'un à l'aise dans le système scolaire, qui le connaît dans tous ses recoins.

C'est enfin une personne qui possède une spécialité dans une matière donnée et qui peut être un excellent guide dans un cheminement scolaire. L'étudiante, l'étudiant autochtone ne reconnaît pas à l'enseignante, l'enseignant le droit de prendre des décisions à sa place dans sa vie personnelle, mais elle, il suivra le guide dans une discipline déterminée.

Enfin, au départ, l'étudiante, l'étudiant autochtone se situe dans un monde complètement différent de celui de l'enseignante, l'enseignant. L'écart culturel est très grand et l'étudiante, l'étudiant le ressent dès son entrée au Cégep.

PERCEPTION DE L'AUTOCHTONE PAR L'ENSEIGNANTE, L'ENSEIGNANT

Pour l'enseignante, l'enseignant la perception de l'étudiante, l'étudiant autochtone se rapproche de celle que l'on a d'un étranger. C'est là notre erreur! Ses origines sont ici, depuis beaucoup plus longtemps que les nôtres! Il faut bien l'accepter, c'est un fait historique. Chez l'autochtone l'identité est beaucoup plus déterminée, spécialisée. L'autochtone s'identifie comme Huron, Montagnais, Algonquin, Attikamekw, etc. L'identité est associée principalement à leur communauté respective. Rien n'empêche l'apparition d'une parenté, d'une solidarité inter-communautaire, elles, ils se reconnaissent tous comme autochtones et moins comme indiens, mais elles, ils sont d'abord Montagnais, ... Nous avons tendance à éliminer les différences culturelles et à les identifier comme indiens. Ce nom d'indien, souvenons-nous, leur a été imposé par des Européens qui se croyaient rendus aux Indes.

L'autochtone c'est quelqu'un qui nous "dérange" dans notre geste d'enseignement

L'étudiante, l'étudiant autochtone est quelqu'un que l'on sent mal à l'aise dans la classe et qui nous rend mal à l'aise. C'est une personne dont on ne comprend pas toujours les gestes et les

décisions. C'est une personne qui ne nous comprend pas toujours.

C'est une personne qui ne parle pas beaucoup, qui nous déstabilise dans notre méthode d'enseignement parce qu'elle ne réagit pas comme les autres. Je la questionne, elle ne répond pas. J'attends, elle ne répond pas. Même si je m'acharne, elle ne répond pas. Elle n'a pas peur du silence.

En somme, l'étudiante, l'étudiant autochtone, c'est quelqu'un qui nous "dérange" dans notre geste d'enseignement. Nous sommes face à un choix, à une remise en question. Devons-nous l'ignorer complètement ou tenter l'assimilation? Ou encore lui donner une telle importance, que dans une classe hétérogène, elle, il se sentira tellement mal à l'aise que le seul choix qu'il lui restera sera de ne plus remettre les pieds en classe ...

Pour ma part, je ne crois pas que ces attitudes soient acceptables. Il est possible, dans une classe homogène autochtone ou dans une classe hétérogène, de faire sentir à l'étudiante, l'étudiant que je suis là pour l'aider d'une

façon particulière, que je m'intéresse à sa condition, que je respecte sa culture et que même si je suis issue de la culture dominante, je suis capable de tenir compte de son identité propre. Tout cela se manifeste dans mon intervention pédagogique.

UN MODÈLE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN QUATRE AXES

Le modèle d'intervention pédagogique proposé accepte de nombreuses ouvertures, ce qui signifie que chacune, chacun avec son expérience et sa connaissance du domaine de l'enseignement peut rajouter, améliorer, compléter la démarche. Le présent document tente, effectivement, de jouer son rôle de guide pour proposer des pistes, ensuite chacune, chacun l'adapte à ses besoins, à ses possibilités.

Le modèle comporte quatre axes d'intervention qui se recoupent pour permettre à l'étudiante, l'étudiant d'avoir les meilleurs chances d'apprendre et d'être à l'aise.

Prise de conscience des valeurs de la culture dominante

Le premier axe implique de la part de l'enseignante, l'enseignant une prise de conscience des différentes valeurs de la culture dominante. Il faut être capable de savoir qui nous sommes,

avec nos forces et nos faiblesses. Il faut être capable de lire à travers nos gestes, les paramètres de notre culture et réaliser que les choses peuvent être faites autrement par d'autres personnes ou par soi-même.

Souplesse et audace en vue du changement

Le deuxième axe suppose que nous possédons assez de souplesse et d'audace pour envisager la possibilité de changer certains éléments de notre intervention pédagogique. Cette deuxième condition est extrêmement difficile, car nous acceptons par le fait même de nous déstabiliser, de laisser une formule que nous "considérons" comme gagnante pour la majorité des élèves pour aller explorer du nouveau avec des gens que nous ne connaissons pas. C'est l'aventure quoi! Cela exige de prendre le risque de se tromper, de se placer dans des situations où nous sommes mal à l'aise et de revoir les normes psychopédagogiques qui nous ont été enseignées comme étant un moyen de transmettre des valeurs de la culture dominante.

Préoccupation pour les "autres"

Le troisième axe concerne notre préoccupation pour toutes les personnes auprès desquelles nous intervenons. Cet autre qui est dans la classe, il faut que je le connaisse, si je veux l'aider.

Quelles sont ses valeurs, ses habitudes, ses forces et ses faiblesses?

Capacité de faire confiance

Enfin, la **quatrième axe** porte sur notre capacité de motiver l'étudiante, l'étudiant, de manifester notre confiance, d'apprécier sa fierté d'être ce qu'elle, il est.

Si nous acceptons de travailler suivant ces quatre axes, nous trouverons toutes sortes d'interventions pédagogiques intéressantes susceptibles d'aider l'étudiante, l'étudiant autochtone.

QUELQUES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

S'INTÉRESSER À LA CULTURE AMÉRINDIENNE

Développer un intérêt pour la culture amérindienne exige des efforts spéciaux. Des revues sont disponibles à la bibliothèque: Recherches amérindiennes, Rencontre, Tapatshimuin. Les Montagnais de Sept-Iles ont édité un cours de montagnais sur cassette avec un volume d'accompagnement. Il n'est pas nécessaire de savoir parler couramment la langue, mais la connaissance de quelques mots et de la complexité de la structure de la langue nous montre la richesse de la pensée d'un peuple.

faire l'expérience de la minorité

Établir des contacts avec les étudiantes et étudiants en dehors des salles de cours: à la cafétéria, dans les corridors, au bureau. Ne pas avoir peur d'être vue en leur compagnie. Ne pas avoir peur d'aller s'asseoir avec un groupe d'autochtones, d'aller manger avec eux. Être capable de se mettre à leur place et d'être la minorité. C'est une expérience très intéressante parce que nous apprenons comment elles, ils se sentent dans une classe hétérogène. Nous

ne sommes pas en situation d'autorité à ce moment-là, les barrières tombent et nous parlons de toutes sortes de choses.

PROPOSER À L'ÉTUDIANTE, L'ÉTUDIANT UNE IMAGE VALORISANTE DE SON IDENTITÉ

D'abord, il est important de prendre les étudiante et étudiants pour ce qu'elles, ils sont. Éviter de les materner ou de les paterner. Nous n'avons pas à prétendre vouloir les changer. Ensuite dans la mesure du possible, proposer des cours qui respectent la réalité amérindienne. Cela peut se faire plus facilement dans les groupes homogènes et dans certains cours: français, philosophie, histoire, etc. Cependant, il y a toujours moyen de démontrer à l'étudiante, l'étudiant que nous lui faisons confiance, que nous savons que ses possibilités lui permettront de réussir. Le renforcement positif constitue un excellent moyen de supporter l'étudiante, l'étudiant qui rencontre certaines difficultés et qui n'a peut être pas le support familial nécessaire pour l'encourager.

RENDRE LES CHOSES ACCESSIBLES

S'assurer d'être bien compris demeure un objectif majeur

Comme nous le savons, le français n'est pas souvent la langue maternelle des autochtones. Pour cette raison, nous nous devons d'être bien compris. Pour cela il faut prioriser la qualité de la communication à la quantité des informations transmises.

Pour y arriver, la présentation du cours doit être faite très clairement dès la première rencontre. Suiveriez-vous un guide qui ne vous dit pas où il va? Le plan de cours constitue un outil indispensable qui doit être scruté et expliqué dès le départ, en le présentant comme la route à suivre pendant la session, en montrant les différents moyens mis à leur disposition pour réussir le voyage et en évitant d'insister sur l'énorme quantité de difficultés que vous y savez cachées. Sans prétendre que c'est facile, il y a moyen de présenter le cours comme faisable. Évitez de mystifier les choses, elles sont souvent assez compliquées comme cela!

Être capable d'expliquer dans le moins de mots possible

Nous sentons le besoin d'expliquer surtout si nous réalisons que les étudiantes et étudiants n'ont pas compris. Souvent, l'enthousiasme nous emporte et nous noyons les étudiantes, les

étudiants dans une mer de mots! Être capable d'expliquer dans le moins de mots possible constitue une démarche très difficile pour des enseignantes et enseignants qui sont généralement verbo-moteur! L'étudiante, l'étudiant autochtone est sensible aux expressions imagées, aux exemples, aux schémas, aux dessins. Chercher le mot ou la représentation visuelle la plus adéquate permet de mieux se faire comprendre. Éviter les phrases abstraites et hermétiques. Faire plutôt des liens.

EMPLOYER RAISONNABLEMENT LA QUESTION

Poser une question c'est orienter le débat, c'est exercer un pouvoir

Nous avons aussi tendance à vérifier la compréhension des notions en questionnant les étudiantes et étudiants oralement en classe. Le supplice de la question n'est pas un élément de la culture amérindienne et appartient à la culture dominante. De plus, souvent l'étudiante, l'étudiant doit prendre un certain temps pour réfléchir, traduire, se demander si elle, il a bien compris la question. Au moment où la décision de répondre est prise, souvent de notre part, ce délai nous a fait déduire que l'étudiante, l'étudiant ne connaît pas la réponse et nous pointons quelqu'un d'autre. C'est choquant pour l'étudiante, l'étudiant alors la fois suivante

la décision de ne pas répondre est prise bien avant que le supplice commence, ce qui n'empêche pas l'étudiante, l'étudiant d'essayer de trouver, mais vous n'aurez pas la réponse. La question ne fait pas partie de ses processus d'éducation, car l'autochtone a appris par imitation. Les expériences sont faites l'une après l'autre. Il va recevoir un avertissement de danger (shit, shit) mais le choix de continuer dans cette voie lui appartient. La question va à l'encontre de la liberté de penser. Quand moi, en tant qu'enseignante je pose une question, j'oriente le débat. J'exerce mon pouvoir sur la matière enseignée et sur les étudiantes et étudiants, car je choisis à qui je m'adresse et la voie à suivre.

Il existe un moyen d'utiliser la question, car il est important que l'étudiante, l'étudiant apprenne à répondre. En soi, questionner n'est pas mauvais. Une façon de faire consiste d'abord à choisir une "bonne" question et à la proposer au groupe. Ensuite, il faut donner du temps, reposer la question autrement et attendre ... Il faut faire confiance au groupe; quelqu'un répondra. Il faut donner l'impression que nous attendrons l'éternité ... Si la classe

me sent pressée, impatiente, je n'aurai pas de réponse; j'attaque la liberté de penser. Si je donne du temps, si je respecte le rythme, j'aurai une réponse et même plusieurs. Dès que j'ai une réponse, je dois valoriser la personne qui s'est compromise, même si ce n'est pas la réponse attendue. Je dois être positive: "C'est une réponse intéressante, je n'avais pas vu cela sous cet angle, et si j'insistais sur tel aspect qu'est-ce que vous pourriez répondre? C'est parfait, vous avez très bien compris! Quelqu'un peut l'aider à compléter la réponse? ... Qu'est-ce que vous en pensez?" Une fois cet exercice réussi, je peux le répéter à plusieurs reprises, mais attention, il faut que j'alterne avec d'autres formes d'interventions, sans cela je recommence le supplice de la question.

ÉLIMINER LES BARRIÈRES PHYSIQUES

Un autre élément consiste à éliminer les barrières physiques entre les étudiantes et étudiants et l'enseignante, l'enseignant. C'est un principe de base. Une, un autochtone est sensible à l'espace qui le sépare des autres. Plus l'espace rétrécit, plus elle, il est à l'aise. En classe, par exemple, si j'ai une

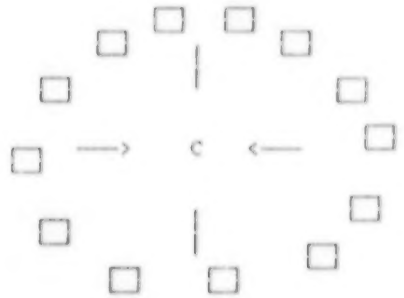
explication à donner à un petit groupe, je prends la peine de m'asseoir et de choisir une place tout près d'une étudiante, d'un étudiant, pas nécessairement au bout d'une table. Les étudiantes et étudiants doivent sentir par mon attitude que je m'intègre dans le groupe, que je n'ai pas peur de me rapprocher, de me "coller". Bien entendu, il est important de respecter le groupe, mais il est possible avec un brin d'humour de s'intégrer : "Vous avez besoin d'aide? Vous pouvez sans doute me faire un petite place, on va se parler tout le monde au même niveau". Quand une étudiante, un étudiant vient me voir au bureau, je ne me sers pas de mon bureau comme bouclier, l'étudiante, l'étudiant s'asseoit à côté de moi, nous utilisons la même feuille, nous faisons des schémas, des dessins pour mieux comprendre. Je peux vraiment sentir par son attitude corporelle si l'explication est comprise ou non. Si l'étudiante, l'étudiant se sent en confiance, elle, il en profite pour parler d'autres difficultés scolaires ou plus personnelles. J'écoute. Je propose une aide et je laisse à l'étudiante, l'étudiant le temps de se faire une idée, si ce n'est pas pour aujourd'hui ce sera

pour plus tard. La porte est ouverte, c'est l'étudiante, l'étudiant qui doit prendre sa décision.

La disposition en cercle, une manifestation tangible du respect de l'autre en toute égalité

En classe, l'utilisation de la table ronde comme disposition de bureaux est excellente. La disposition des pupitres dans une classe conventionnelle en rangées centre toute l'attention sur l'enseignante, l'enseignant comme si nous étions les seuls à pouvoir donner des informations, à enseigner. Disposés ainsi, les étudiantes et étudiants sont portés à croire que c'est seulement ce que nous disons qui a de l'importance. De plus, quand elles, ils s'expriment, interviennent ou parlent cela se fait dans le dos de quelqu'un, à moins d'être assis dans la première rangée de la classe. Les autochtones ont vraiment l'habitude de se disposer en cercle pour communiquer. L'apprentissage se fait plus facilement. J'ai souvent remarqué qu'en petites équipes, le cercle se forme naturellement, contrairement à la majorité des allochtones qui demeurent sur une même rangée pour discuter. Il faut souvent suggérer à ces derniers une disposition en cercle comme meilleur moyen pour se voir et même se comprendre.

LE CERCLE



Dans un cercle, tout le monde voit tout le monde, tout le monde est au même diapason. Le sujet de discussion ou d'enseignement se situe au centre (C) et chaque personne peut s'y attarder à son tour pour le remettre en question, l'alimenter, le critiquer. Il appartient à toutes et à tous également. On le "replace" au centre et quelqu'un d'autre le "reprend". À la fin, il est constitué du savoir et de l'expérience de toute la classe, pas seulement de ce que l'enseignante, l'enseignant a bien voulu y mettre ou y laisser mettre par les étudiantes et étudiants questionnés ou pointés. On peut enseigner à peu près n'importe quoi en cercle, c'est vraiment surprenant quand on se sert de son imagination!

À PROPOS DES TRAVAUX SCOLAIRES

Les travaux scolaires sont une méthode d'apprentissage fréquemment utilisés au collégial.

Des travaux plus fréquents mais courts

Les étudiantes et étudiants autochtones étudient majoritairement dans une langue seconde: le français ou l'anglais. Si on ne veut pas les perdre au départ, il est préférable de proposer des travaux plus nombreux et plus courts. L'étudiante, l'étudiant est alors en mesure d'évaluer ses progrès et ses difficultés. Les travaux longs surtout en première année sont souvent source de découragement. Comme pour le plan de cours, la définition des règles doit être claire: proposer des modèles, faire des schémas, établir la structure du travail. L'étudiante, l'étudiant doit bien comprendre ce que nous attendons d'elle, de lui.

Exemple:

Le travail consiste en une analyse. Vous devez faire une introduction, un développement, une conclusion. L'introduction comprend ... . Je vous propose une fiche d'accompagnement pour votre développement. Vous devez suivre point par point les étapes de votre plan et proposez une conclusion qui comprend ... . Remettez votre fiche d'accompagnement bien complétée avec votre texte.

L'étudiante, l'étudiant fait alors le lien entre ce qui est demandé et ce qu'elle, il doit faire. Bien sûr, il faut y revenir et encourager les étudiantes et étudiants à venir poser des questions pour d'autres éclaircissements.

Des travaux qui mettent en évidence la culture amérindienne

Pour susciter davantage l'intérêt, quand c'est possible, proposez des travaux qui permettent à l'étudiante, l'étudiant de faire valoir sa culture, son mode de vie, ses valeurs, ses modèles. Inviter un autochtone pour discuter d'un sujet particulier et proposer à la classe par la suite de composer un texte, de prendre position par écrit. Proposer l'étude de textes écrits par des autochtones ou qui les concernent. Inciter les étudiantes et étudiants à vous suggérer des personnes-ressources ou des textes.

Les élèves autochtones aiment beaucoup le jeu. On apprend beaucoup par cette méthode.

Varier les modes d'apprentissage

Proposez une autre méthode d'apprendre qu'en prenant des notes et en répondant aux questions.

Les étudiantes et étudiants aiment qu'on leur laisse une certaine autonomie. Pendant deux

semaines, par exemple, l'enseignante, l'enseignant leur demande de préparer une argumentation avec pièces à conviction et témoins à l'appui. Il y aura commission d'enquête. Des commissaires viendront entendre leur point de vue et les évaluer. Tous les membres de l'équipe doivent intervenir pendant l'audition. Les étudiantes et étudiants vont chercher de l'aide dans leur milieu autochtone ou ailleurs. L'enseignante, l'enseignant demeure à la disposition pour encourager, aider, susciter l'intérêt. Ce modèle plaît tout particulièrement aux autochtones qui mettent à profit leur autonomie, leur imagination, leur sens de la débrouillardise.

Il est aussi important de proposer aux étudiantes et étudiants des travaux qui leur permettent d'établir un contact avec leur nouveau milieu: enquête, questionnaire, courte recherche, interview, etc.

En somme ce qu'il faut retenir au sujet des travaux consiste en peu de choses:

- qu'ils soient courts;

- qu'ils soient corrigés rapidement et remis;

- qu'ils permettent à l'étudiante, l'étudiant de mettre en évidence sa culture;

- qu'ils incitent l'étudiante, l'étudiant à connaître son nouveau milieu.

POUR EN SAVOIR PLUS ...

BÉDARD, Hélène, Les montagnais et la réserve de Betsiamites 1850 - 1900, Institut Québécois de recherche sur la culture, Coll. Edmond-de-Nevers, No. 7, 1988, 148 p.

DOMINIQUE, Richard, Le langage de la chasse, Récit autobiographique de Michel Grégoire, Montagnais de Natashquan, P.U.Q. 1989.

GAGNON, François-Marc, Ces hommes dits sauvages, Ed. Libre expression, 1984, 190 p.

JEAN, Victorien, PAGEAU, Serge, L'habitation sociale au Nord du 55e parallèle, Société d'habitation du Québec, Mars 1989.

SEGGER, Andrew J., Aperçu de la situation démographique sociale et économique de la population indienne du Canada, MAIN, 1979, 52 p.

CONCLUSION

EN CONCLUSION

En tant qu'enseignante, enseignant, nous nous devons de montrer aux étudiantes et étudiants autochtones l'intérêt que nous portons à leur culture par des gestes concrets: participer à des événements culturels autochtones, aller discuter avec eux à la cafétéria, etc.

Les autochtones doivent aussi comprendre l'importance d'être sensibilisés aux avantages liés à la connaissance de la culture dominante. C'est un atout important lors des négociations avec les gouvernements et des échanges de toutes sortes.

Les étudiantes et étudiants allochtones doivent être éduqués à la richesse de la culture amérindienne. L'enseignante, l'enseignant peut profiter de l'occasion dans ses cours pour inciter les étudiantes et étudiants à mieux connaître les autochtones.

Le présent guide ne constitue pas un point final à la question, loin de là!

La formation d'un regroupement d'enseignantes, enseignants qui interviennent auprès des étudiantes et étudiants autochtones pour échanger nos expériences, nous aidera à passer au travers des difficultés, à partager du matériel didactique, revues, articles, etc. Ceci demeure un souhait facilement réalisable avec un peu de bonne volonté.

La participation à une ou plusieurs sessions de formation ayant pour objectifs la prise de conscience des différences culturelles qui existent, le questionnement en matière de racisme, une réflexion sur notre intervention pédagogique en matière autochtone constituent des élément majeurs de changement ...

POUR EN SAVOIR PLUS ...

Canada, Les femmes autochtones et le développement économique, Rapport groupe d'étude, Le programme de développement des autochtones, Le Conseil consultatif, Janvier 1985.

CARDINAL, H., La tragédie des indiens du Canada, Ed. du Jour, Montréal, 1970.

ROBERGE, G., ROSS, J., Recherches et études récentes et en cours se rapportant à la société nordique, MAINA, Ottawa, 1981, 333 p.

ROUSSEL, Denyse, Notes de recherches reliées aux indiens du Canada et des États-Unis, 1e partie, MEQ, 1984, 309 p.

QUAQTAQ, Nunavik, 8e Conférence des Aînés Inuit, Institut culturel Avataq, 29 août au 2 septembre 1988.

Stratégie canadienne de développement économique des autochtones, SAA, 1989.

Vers une plus grande autonomie, Actes de la conférence des nations indiennes et inuit du Québec, 7-8-9-10 novembre 1988, Institut de formation autochtone.

SAVIEZ-VOUS QUE ? ...

En 1985, seulement 20% des autochtones avaient terminé leurs études secondaires comparativement au taux national de 75%. (1)

35% des autochtones ont un revenu de moins de 10 000$ pour la famille. (2)

Il existe 577 bandes indiennes de tailles différentes. (1)

80% des autochtones vivent dans les provinces situées à l'ouest du Québec. (1)

60% des Indiens inscrits vivent dans des réserves. (1)

52% des autochtones ont moins de 20 ans comparativement à 32% pour les allochtones canadiens. (1)

3.5% seulement des autochtones ont 65 ans et plus; comparativement à 10% pour le reste de la population. (1)

Le pourcentage de famille monoparentale chez les autochtones est le double de celui enregistré pour les non-autochtones. (1)

Les autochtones fréquentent les hôpitaux de 2 à 2.5 fois plus que la population nationale. (1)

Plus du tiers des décès sont dus aux accidents, aux actes de violence et aux empoisonnements. Ce pourcentage est trois fois plus élevé que pour l'ensemble du pays. (1)

Le taux de suicide est six fois plus élevé que le taux national particulièrement chez les 15 à 24 ans. (1)

Le taux de mortalité infantile est supérieur d'environ 60% au taux national. (1)

18% des étudiant-e-s autochtones inscrits à chaque session au Cégep de Sept-Iles ont le statut monoparental. (2)

11% des élèves autochtones sont mariées. (2)

29% ont des enfants à charge. (2)

55% des élèves autochtones affirment manquer d'un climat de tranquilité à la maison à la maison. (2)

60% au Canada de la population autochtone est de lignée Algonquinne. (3)

25% de la population autochtone est divisée en trois groupes (Asthapaskan, Iroquoien, Salishan). Le reste demeure en Colombie Britannique exceptés 6 000 Sioux. (3)

Plus de 4 000 Inuits vivent au Québec. (3)

Que le groupe des Algonquiens comprend les nations cri, opibway, algonkine, micmac, innut, montagnaise, abénaki, malécite, attikamek, naskapis, ... (4)

Que le groupe des iroquoiens comprend les nations huronnes, iroquoise, mohawks, ... (4)

---

(1) : Groupe de travail ministériel chargé de l'examen des programmes, Programmes destinés aux autochtones, Rapport du groupe d'étude au Groupe de travail chargé de l'examen des programmes, Annexe B, Ottawa, 1985,

(2) : BHERER, Donald, La présence des autochtones au Cégep de Sept-Iles, Cégep de Sept-Iles, Mai 1987, 184 p.

(3) : KURTNESS, Jacques, Le patrimoine autochtone, Coll. Réflexions et recherches, No. 20, Sept. 85, Numéro spécial sur le patrimoine de demain, Secteur Plein air, Regroupement des organismes nationaux de loisirs du Québec.

(4) : N'TSUK^{W} et Robert Vachon, Nations autochtones en Amérique du Nord, Ed. Fides, Montréal, 1983, 323 p.

EXTRAIT DE :

A T A N Ū K A N A
L É G E N D E S M O N T A G N A I S E S
M O N T A G N A I S L E G E N D S

Recueillies, transcrites et traduites par
Marie-Jeanne BASILE et Gérard E. McNULTY

Préface de
Luc LACOURSIÈRE

Collection Nordinaca
Centre d'Études nordiques
Université Laval, Québec, Canada

Awas kawtikwunèt

Šašiš inanu, nete peyùkʷ àstšiht nantàm muk pupunupàn; ekwu nete kwutàk àstšiht, mukʷ nipenupàn.

Ekwute nete etat itakanu ne awas kawtikwunèt, kanakatakànt, nete àstšiht mukʷ pepunèt.
" Neka, nitnakwuni," itew awas ukawiya.
" Eka peta, pèt nikanawnašun," itew lskwew.
Katši wenepèstšiš aškwapmukwùt ukwusa lskwew, minwàt kwe itukwùt:
" Neka, nitnakwuni ekwu."
" eka peta, itew lskwew, pèt nikawtàpanikašun."
Katši utàpanikašut lskwew, kwe akwutawàt ukwusa utašenwa, mistayspukwutawew, nast tšetši eka utitnemènti.
" Neka, nitnakwuni ekwu," itew minwàt awas ukawiya.
" Eka peta, pèt nikawtnawàt ntaškinàt, pèt nikakwutšepetèn nutàpan tšeyspitnukwanukwe," itew lskwew.

Kwe tšitšepetšèt lskwew, našepeskwupetšu. Kwe nafawàt awas ukawiya, šafastepùtaw, kwe takwutaspaniwàt utàpaniht. Šaš kwe anaskwa-

L'enfant abandonné

Autrefois, il y avait deux pays: dans l'un , c'était toujours l'hiver et dans l'autre, toujours l'été.

C'est dans le pays froid que se déroule l'histoire de l'enfant abandonné.
L'enfant demanda:
" Maman, mets mes chaussures."
" Pas maintenant, dit la femme, je veux d'abord préparer mes bagages."
Après avoir attendu quelques instants, le petit garçon dit encore à sa mère:
" Maintenant, maman mets mes chaussures."
" Pas encore, il faut que je charge mon traineau."
Quand elle a fini de préparer son traineau, la femme accrocha les chaussures de son fils le plus haut possible pour qu'il ne puisse les prendre.
" Maman, je veux mettre mes chaussures," supplia l'enfant.
" Attends, dit-elle, je vais prendre mes raquettes et essayer de tirer mon traineau pour voir s'il est lourd."

Mais elle s'en alla et se dirigea vers le lac. L'enfant courut après sa mère, pieds nus et sauta sur le traineau. Mais il se fit

The Abandoned Child

Along time ago there were two countries. It was always winter in the one and always summer in the other.

The story of the abandoned child takes place in the land of eternal winter.
The child asked,
" Mother, put my leggings on."
" Not right now," replied the woman."I have to get the baggage ready first."
He waited a while and then repeated,
" Mother, put my leggings on now."
" Not just yet ! I have to load my toboggan."
As soon as she had finished readying her toboggan she hung the child's leggings well up out of his reach.
" Mother, I want to put my leggings on," begged the child.
" Wait a while," she answered." I'm going to put on my snowshoes and try to haul my toboggan to see whether it is too heavy or not."

Then she set off and headed toward the lake. The child ran barefoot after his mother and jumped on the toboggan. She beat him off with a

wàt lskwev ukwusa. Ekwu wewantukwastlèt nàpès, kwe tšiwepūtat nete umatakapweht. Tekwuŝepatat nete, kwe tšiŝawatastat uskata muŝekwutwant, eskʷ tante apèšiš tšiŝetenu nenu. Ekwu miyat.

descendre aussitôt. Comme il avait trop froid aux pieds pour continuer à courir, il retourna à l'ancien campement. Arrivé là, il enfouit ses pieds dans les cendres encore chaudes pour les réchauffer. Il pleurait.

stick. As his feet were too cold to keep on running, he went back to the former campsite. As soon as he got there he buried his feet in the dying embers of the campfire to warm them and he cried.

Tšek wetɪtukwùt mlstàpewa. Wiyapmat nenwa, tepwatew ukawiya:
" Neka, atšen wetišèt."
" Ekwu ma tapwe tšlkaw kayatšenuwa kanakatèsk, itew mlstàpew. Tšekwanèn wèst nukatukwin ?"
" Tan uŝam nutikwumin," itew nàpès.
Pèt kwutwatew mlstàpew nàpèsa, ekwu netawtikwumatat.
" Tšikanatawtikwumastn, mukʷ nikayskwunaw peyùkʷ lskweyiskʷ, nak peyùkʷ nàpeyiskʷ, nak pateyiskʷ, nak peyùkʷ ikwùs," itew mlstàpew.

Atšen (1) s'approcha de lui. En voyant le géant, l'enfant cria:
" Maman, Atšen arrive ! "
" Ta mère est sûrement plus méchante que moi, puisqu'elle t'a abandonné. Mais pourquoi t'a-t-on laissé ?" demanda Atšen.
" C'est parce que j'ai trop de poux."
Avant d'enlever les poux du petit garçon, Atšen alluma du feu.
" Je vais ôter tes poux, dit-il, mais je vais laisser un pou mâle, une femelle, un moyen et un petit."

Then Atšen (1) came along. Upon seeing the giant the child cried out,
" Mother ! Atšen is coming."
" Your mother is certainly every bit as evil as I am since she has deserted you. Why did she leave you behind ?" Atšen asked him.
" Because I have too many lice."
Before delicing the child, Atšen built a fire.
" I'm going to get rid of your lice," he said. " However, I'm going to leave one male louse, one female, one middle-sized louse and one small one."

Katši natawtikwumatat, kwe nitnakwunat mlstàpew nàpèsa. Kwe tšitūtat, wiwatanew, nantwapmewàt wikayŝenwa nàpèsa.
Ŝplš ma nete pmūtèst, tšek wiyapmast kakwa.
" Numuŝum, nikawkakwumin," itew nàpès umuŝuma.
" Mawat, eka nutši, uŝam katšetew," itew mlstàpew.

Après avoir fini, il monta l'enfant sur son dos et ils partirent à la recherche des parents. Chemin faisant, ils virent un porc-épic.
" Grand-père, je veux ce porc-épic."
" Non, laisse-le, il est trop noir."

Upon finishing he put the child on his back and they struck out in search of his parents. Along the way they saw a porcupine.
" Grandfather, I want that porcupine."
" No !" replied the giant." Leave it alone. It's much too black."

Nete ma apèšiš minwàt tšitūtewàt, kwe wapmast anèskwa.
" Numuŝum, nikawtanèskwumin," itew awas.
Tapwetwew mlstàpew nàpèsa netwèntamakwùt tšetši utanèskwemènti.

Un peu plus loin, ils aperçurent un castor.
" Grand-père, j'aimerais avoir ce castor," demanda l'enfant.
" Oui," répondit Atšen.

A little farther on they came upon a beaver.
" Grandfather, I'd like to have that beaver." said the little boy.
" All right," answered the giant.

Ekwu pekwanayisk nte, ekwu minwàt waska miyanakwuskask wistnu, tšek kwe nùtèn papatfèskask. Kwe nèpat anèskwa.
" Eka tšikatšituðin nutàmiskwiyani," itew Atšen awasa.

Le géant fit des trous dans le lac et écrasa la neige autour des trous ainsi que la cabane à castor.
" Ne me dérange pas pendant que je vais chasser les castors," demanda Atšen à l'enfant.

Then he started making holes in the middle of the frozen lake. He began crushing the snow around the edges of the holes and finally ended up by caving in the beaver hut.
" Don't say a word," the giant ordered him.

Ekwu ekwutwewist anèskwat, muk kwe man utamàt Atšen anèskwa. Minwàt kwutàka anèskwa kwe ekwutwewinti, wapnew nàpès nenwa. Kwe tepwatat unušuma:
" Numušum, anèskʷ ! "
Eukwekant pekastwepaniwnti piyetakwùt anèskwa ne awas.
" Tšekwan wèst tepwašin," itew Atšen.

Alors les castors sortirent de leur hutte et le géant les abattait à mesure. Un autre castor se montra et l'enfant l'aperçut, il cria:
" Grand-père, un castor ! "
Apeuré par les cris de l'enfant, le castor retourna dans la hutte.
" Pourquoi as-tu crié," gronda Atšen.

Then the beavers came up onto the ice. He struck them one after the other. Yet still another scrambled up onto the ice. The youngster hadn't seen all the beavers come up at the same time so he shouted out,
" Grandfather ! A beaver ! "
And the beaver quickly jumped back into the water.
" You shouldn't have spoken to me," said Atšen.

Kwe Atšen pakwunamiskwèt, kwe mumiskwèst.
" Tšekwan tšin numušum tšemitšin?" itew nàpès mistàpewa.
" Upanamèskwa, mak uskùnamèskwa, mak utatšiyamèskwa, ewkwunay tante mukʷ nèstawitšestamàn." itew mistàpew.

Le géant enleva les peaux de castors et ils commencèrent à manger.
" Qu'est-ce que tu vas manger, grand-père ?" demanda l'enfant.
" Les poumons, le foie, et les intestins, répondit Atšen. C'est d'ailleurs ce que je trouve de meilleur dans le castor."

Then they went back to their camp. The giant skinned the beavers and they started eating.
" What parts are you going to eat ?" the child asked.
" The lungs, the liver, and the intestines," Atšen replied. " That's what I like best in the beaver."

Katši mitšust, kwe itat atšen awasa:
" Ekwu natatawt tšutaw,"

Le repas terminé, Atšen dit au petit garçon:
" Maintenant allons retrouver tes parents."

Once the meal was finished, Atšen said to the little boy,
" Let's go to your village."

Nete na tekwušènist wiyatnanèt, kwe patšetnat mistàpew nàpèsa, nete takwùt mitiht.
" Ewkwùn ne tšitšwaw," itew atšen, atwaymwew nenu.

Arrivés au campement, le géant déposa l'enfant sur le bois de chauffage et dit en lui montrant la tente:
" Voilà ta tente."

When they reached the camping place the giant set the child down on the firewood and showed him the wigwam,
" There's your wigwam."

" Wenitšen piyešukwùt ?" itew lskwew.
" Wèn ? Tan numušumen nepešukwu," itew awas.
" Ustwin weša atšena we pešukwu," itew lskwew.
" Ekwu na tapwe tšin katšetatše-nunawa kanàkàtat tšukwus," itew atšen lskwewa.
" Numušum tšikatew ute tšitnaht," itew awas ukawiya.
" Ehe," itew lskwew.
" Numušum, pistše," itew nàpès mlstàpewa.
" Tante nipaytàpèn ? Ušam apešašu tšitšwaw. Nikswaskwetšwapitšèn," itew atšen. Kwe tutakanèt uwaskwewtšwap mlstàpew.

" Qui a pu le ramener ici ?" se demanda la femme en voyant entrer son fils.
" Qui ? Mais c'est grand-père," répondit l'enfant.
La mère interrogea:
" Ce ne serait pas le mauvais géant qui t'aurait ramené ?"
" Tu es sûrement plus méchante que moi, puisque tu as abandonné ton enfant," répondit Atšen.
" Grand-père va demeurer avec nous ?" questionna le petit garçon.
" Oui," répondit la femme.
" Veux-tu entrer, grand-père ?" demanda l'enfant.
" Où veux-tu que je me place ? Votre tente est bien trop petite. Je vais monter une tente en écorce."
Les gens dressèrent une tente pour le géant.

" Who could have brought him back here ?" the woman asked herself upon seeing her son enter.
" Who ? My grandfather ! " replied the child.
His mother questioned him,
" It wouldn't be that wicked giant who brought you back ?"
" You are most certainly the more wicked of the two because you deserted your child," Atšen answered back.
" Grandfather is going to live with us ?" the young child queried.
" Yes," replied his mother.
" Come in, grandfather," said the child.
" Where do you want me to place myself ? The wigwam is much too small. I'm going to put up a birchbark wigwam."
The others built a wigwam for the giant.

Nantàn na wèst tat nte. Apunta natawut, ntamùk apu kiyašakanti. Muk^{w} ne awas, ewkwùn wiyatšetlèt netawnanèti: kiye muk^{w} upana, mak uskwùna katšipetat, tante ewkwùnwa nenwa muk^{w} kiyakwùtat.

A partir de ce moment, le géant demeura au campement. Il n'allait jamais à la chasse et ne faisait absolument rien. Le petit garçon accompagnait souvent les autres et ne rapportait que ce qu'il pouvait transporter: les poumons et le foie.

From that moment on the giant stayed at the camping place. He never went hunting nor did anything. The little boy often went hunting with the others and brought back only what he could carry : the lungs and the liver.

Tšek na netšent lskwewàt itewat nenwa mlstàpewa:
" Wešawšam ekwu eka winatawa, kaminupmùtewa, kiye kaminweniwa."
Kàsnu nenu tšistšenemew mlstàpew etenemukwùt lskwewa, Kwe wawotaspešùt; kwe itat lskwewa:

En voyant cela, les femmes commencèrent à critiquer. Elles se disaient entre elles:
" Qu'est-ce qu'il attend pour aller à la chasse ? Il est capable de marcher et il est en bonne santé."

The women started to criticize him for this. They said among themselves,
" What's he waiting for ? Why doesn't he go hunting ? He's in good health and able to walk."
Atšen guessed what the women thought of him so he decided to leave. He

" Ekwa nuθn, θuk tθikawitθemwe-
wiyawaw."
Kwe tθitūtèt.

Le géant devina ce que les femmes pensaient de lui. Alors il décida de partir. Il s'habilla et leur dit:
" Prenez bien soin de mon petit-fils. Empêchez-le surtout de pleurer."

got dressed and then said to them,
" Take good care of my grandson and make especially sure he doesn't cry."

Tekwuθlnt na ne nāpès, θaí tante apu tanti umuθuma.
" Tante nana numuθum eka tewa?" itew awas ukawiya.
" Tθitūtew nana," itew lskwew.
Kwe mat ne nāpès.

Quand l'enfant rentra au campement, son grand-père n'était plus là.
" Où est grand-père ?"
" Il est parti," répondit-on.
L'enfant se mit à pleurer.

When the child came back from the hunt his grandfather was no longer there.
" Where is grandfather ?"
" He's gone," they answered.
The child began to cry.

Ekwu niyaθawàt umuθuma. Nete na etènat, tθiweteθawkwu. Apu tapwetwàt nāpès umuθuma, kwe putatukwàt, nast nte tθepèskwaht witθwaht piyatθènt ne nāpès.

Il courut après le géant. Quand il le rejoignit, le géant lui dit:
" Retourne chez toi."
Comme il ne voulait pas retourner chez ses parents, Atθen souffla sur lui et le fit voler jusqu'au campement.

He ran after the giant. When he caught up to him, the giant said to him,
" Go back home."
As he didn't want to go back to his parents, Atθen drew in a deep breath and blew him all the way back to the camping place.

Ispls na tθitθitūtènti umuθuma ne nāpès, nantàn naw, apunta tθimwèt.
" Tθekwantθipaninwèntèn tutakwin," itew nāpès.
" Nipèn penètθiθàt pepmutakwatakaw," itew nāpès.
" Natnipènetaw, θaí tāikandstumu awas," inanu.

Après le départ du géant, le petit garçon pleurait. Il était inconsolable.
" Qu'est-ce que tu aimerais avoir ?" lui demanda-t-on.
" J'aimerais tirer sur les oiseaux," répondit l'enfant.
" Allons à la recherche des étés. Ce petit garçon va mourir de chagrin," se dirent les gens.

After the giant's departure the child cried. There was no consoling him.
" What would you like to have ?" they asked him.
" I would like to shoot arrows at the birds," the child replied.
" Let's go look for the summers or the child will die of heartbreak," the people said among themselves.

Mitθetūtewèt niyatnipènèst. Nte na ispls pnūtèst, miyan tawskwewàt kwukwumènaia. Ekwùnt tepatsemust:
" Sθeθu, ewkwùn ehwapèt, nan-

Tous les hommes partirent à la recherche des étés, avec les animaux. En route, ils virent le campement de deux vieilles femmes. Celles-ci les avertirent des

All the men accompanied by the animals set out in search of the summers. Along the way they saw a place where two old women were camping. The latter warned them of

tawmatešu. Ekwu ne utšask^{w}, tepèskanti pepanèskat, tšitapatùm šipinu. Ekwu ne mlstanèsk^{w} mlstawpminu, eka win tšikawšenwawaw pwetšetšinukwuti nenu pminu. Ekwu ušenwati wen kaw nenu tšikanawapètùm."

dangers de la route.
" Ce sont la bécasse et le rat musqué qui guettent. Le rat musqué surveille la rivière. Vous allez rencontrer aussi un gros castor avec un sac de graisse. Si quelqu'un rit de lui, il va serrer la graisse. Alors vous n'aurez qu'à couper la corde qui attache le sac."

the dangers that lay ahead.
" There are two lookouts, the muskrat and the woodcock. The muskrat watches the river. You'll also meet a huge beaver carrying a sack of fat. Should anyone laugh at him he'll put his fat away. Then all you have to do is cut the cord holding the sack together."

Kwe minwàt tšitùtèst katšikatšèstšemukwùst kwukwumènasa. Ekwu ne Ntšuk^{w} ušam witšušenàm. Tšišat kwakwanatnanu esk^{w} eka utitakàneti anèskwa.

Après les recommandations des vieilles femmes, ils repartirent. La loutre aimant beaucoup à rire, ils la chatouillèrent avant d'arriver chez le castor.

After this advice from the old women they left. Since the otter liked to laugh, they set to tickling him before they reached the beaver's place.

Ekwu tapwe mlstanèsk^{w} yatastati nenu pminu, šaš kwe pwetšetùt. Nast tante apu tšitùtask ntšuk^{w} tšetši eka ušenwàt nenwa anèskwa pwiyetšetšinukwunti nenu pminu. Tšek tapwe wešenwàt ntšuk^{w} nenwa. Šaš tapwe niyawapètask mlstanèsk^{w} upmim.Kwe pustwatèt. Muk^{w} pastšešekanu nenu apèšènu kanakwupetekatšèt kwe utnakanèt nenu pminu. Ekwu mupmenant.
" Ntšuk^{w}, tan tšeyispetatšepun ?" itakanu.
" Miyam nistukwan," itukwàt ntšukwa.
" Ušam tšipa matšepun, tšinèn kawšenwàt," itakanu.
" Ekwu espa miyam ntštši," itew ntšuk^{w}.
" Ehe, ekwùn miyam," itakanu, kwe minant nenu pminu.
Kwe it ne peyùk^{w}:
" Àstwataw utšask^{w}, witšepnew kaytant."

Quand le castor déplaçait son sac de graisse, il pétait à chaque fois. Ne pouvant plus se retenir, la loutre éclata de rire. Le castor commença à réemballer la graisse. Il l'installa sur son dos et sortit. Les autres coupèrent la corde et lui prirent la graisse. Ils commencèrent à manger.
" Loutre, combien de portion veux-tu ?" lui demandèrent-ils.
" Une portion grosse comme ma tête," répondit-elle.
" Ce serait bien trop, puisque c'est toi qui a ri de lui."
" Alors, une portion grosse comme ma patte," dit-elle.
" Oui, c'est bien assez," dirent-ils, en lui tendant sa part.
On ne lui a sûrement pas donné une grosse part, elle qui n'a pas de grosses pattes. Puis l'un d'eux suggéra:

When the beaver moved his fat around he farted all the time. The otter couldn't hold back any longer so he burst out laughing. The beaver began wrapping up his fat. He lifted it to his shoulder and went out. The others cut the cord and took his fat. They began to eat.
" How big a portion do you want, Otter?" they asked him.
" A piece as big as my head," he answered.
" That would be much too big a portion since you're the one who laughed at him."
" A piece as big as my paw then," he said.
" All right ! That'll be quite enough," they replied handing him his portion. They certainly didn't give him a big piece as otters have very small paws. Then one of them suggested,
" Let's put a piece aside for the muskrat. They say he loves fat."

Ɬisnu etaɬist tapwetwewàt.

" Réservons une part pour le rat musqué, on dit qu'il raffole de la graisse."

Ekwu ninwàt tɬiyatûtèst, ewkwûnu ekwu tiyepawast ɬeɬeɬwa; ɬaɬ tiyepwèt ɬeɬeɬu wiyapmat nenwa:
" Kaynwati," iɬètepwew.
" ɬeɬeɬu, eka wita. Natnipènenanu, awas ɬaɬ nèstùmu."

Tous l'approuvèrent. Ils reprirent leur route. Ils rencontrèrent la bécasse; elle cria dès qu'elle les aperçut:
" Des étrangers ! "
" Bécasse, ne dis pas que nous sommes ici. Nous allons à la recherche des étés, pour un enfant."

All were in agreement. They got underway once more and they met up with the woodcock who called out as soon as he sighted them,
" Strangers ? "
" Woodcock ! don't say we're here. We are searching for the summers for a child."

Ekwu ninwàt miyan wetakwalènt tɬiyatûtèst. Kwe utitakànt utɬaskʷ.
" Kaynwati," isetepwew kiye win utɬaskʷ.
" Utɬaskʷ, eka tɬetu. Natnipenenanu, ɬaɬ nèstùmu awas," itakanu.
" Nikawitèn," itew utɬaskʷ.
" Mate ! itew ne peyùkʷ, nimènenwewʼnenu pminu, ewkwûn ume tɬeyaɬanitan eka tɬetuni."
" Tɬikatnan," itew utɬaskʷ.
Kwe wepnètàmwàt nenu spèɬiɬ pminu. ɬaɬ kwe utɬepètask nenu utɬaskʷ. Apu ispànt.
" Natekanay, tɬikayaɬanitnan ninwàt," itakanu.
Ekwu niyatekamaysk utɬaskʷ, kwe aɬanakant pminu.
" Ekwu tante tɬetiyanu pupuki ?" itew utɬaskʷ.
" Mukʷ nte wetisk tɬeyitastan tɬepnim, ewkwûnen nètɬena tɬetepenawɬumun, ewkwûnen tɬewitɬin.
Kiye eka win tɬikaɬuɬupmekaskwepèn, uɬan tɬikanatenenakawn," itakanu.

Puis ils repartirent à la tombée de la nuit. Ils virent le rat musqué qui guettait la rivière.
" Des hommes ! " hurla-t-il, en les voyant.
" Rat musqué, tais-toi ! L'enfant se meurt de chagrin et nous allons à la recherche des étés pour lui."
" Non, je ne me tairai pas ! " répondit-il.
" Regarde ! dit l'un d'eux, en lui montrant la graisse. Nous allons te donner ça si tu ne dis rien."
Il lui lança un petit morceau. Le rat musqué le prit mais il n'en avait pas assez.
" Viens sur le rivage, nous allons t'en donner encore !" lui dirent-ils.
Le rat musqué accepta et ils lui donnèrent beaucoup de graisse.
" Mais que vais-je devenir quand il fera froid ?" s'inquiéta le rat musqué.

They set out once again at nightfall and saw the muskrat who was on guard at the river.
" I see some men," he howled out upon seeing them.
" Muskrat ! Keep quiet ! The child is dying from heartbreak and we are searching for the summers for him."
" No ! I won't keep quiet !"he answered.
" Look !" said one of them showing him the fat." We'll give you this if you don't say anything."
He threw him a small hunk. The muskrat took it but it wasn't enough.
" Come to the riverbank and we'll give you some more ," they coaxed him.
The muskrat finally gave in and they gave him a great amount of fat.
" But what'll I do when it gets cold?" asked the muskrat in a worried tone.
" You only have to put your fat on the windward side. Make a shelter out of it. Don't suck your nails for the others will notice it," they said to

(Wapitšekaskwew wešèn utšask^{w}, tšikawetanew uskašiya niyaykwati.)
Kwe minwàt wawitàmwakant tšeyaytèt:
" Tèpèskati, tšikapepekwatšekatèn uta, nak tšikapÍkwunawàt apwiyàt, nak tšikapnawtan paskwatšitùk nete kawàpawa."

" Tu n'auras qu'à mettre la graisse du côté d'où vient le vent. Tu t'en feras un abri. Ne suce pas tes ongles, car les autres vont t'apercevoir." lui dirent-ils.
(Le rat musqué a toujours les ongles très blancs; il les nettoie en suçant bruyamment.)
Ils lui recommandèrent aussi:
" Quand il fera nuit, tu perceras les canots et tu rongeras les avirons. Et là " kawàpawa"(2), tu iras te promener avec un vieux tronc d'arbre."

him.
The muskrat's nails are always immaculate. He cleans them by sucking noisily.
They gave him further advice,
" When night falls, put holes in the canoes and eat away the paddles. After that, go for a swim to kawàpawa (2) and drag along an old tree trunk."

Katšiwawitamwakant tšeytatšatšèt, ekwu minwàt tšiyatutenanèt. Ewkwùnu wetÍtakanist kwutàkàt kwukwumènasàt, yat nakatwapuàt. Kiye ekwute nte etukwask nitšwap, mista mlšaw. Tetawt nte apuàt nÍpènàt. Ekwu ntšènt kakanwenemast nÍpèna ninistwewàt nÍpèna.

Ils reprirent leur voyage. Quelque temps plus tard, ils atteignirent le campement des vieilles femmes. Celles-ci guettaient également. C'est là aussi que se trouvait une grande tente ronde. Au milieu de la tente se tenaient les étés et les gens dansaient toutes les nuits autour d'eux.

They struck out once again. Some time later they reached the old women's campsite. The latter were also on the watch. There was a big round wigwam at that place. The summers were kept in the middle of that wigwam and the people spent their nights dancing around them.

Tepèskant ma, ekwu etešawast, netšènt kanatnÍpènèst nenwa ušuwa; ewkwùn ne niyatšetšimušapèt. Ekwu netšènt pastše kwe punist eninist, nantwastenikastšewàt. Tšek wiyapatask tšekwanu. (Ušuwa nenu uskwùtnu, itakanwàt.) Kwe akwukašesk nenu. Apu matšit ušu, ekwukašakanèt uskwuš.
" Tan paskwatšitukwèn etše," iwàt netšènt.
Kwe eka nustast, kwe minwàt natnimist.

Durant la nuit, les chercheurs des étés envoyèrent le hibou en éclaireur. Alors quelques-uns s'arrêtèrent de danser pour aller inspecter la tente, torche à la main. Ils aperçurent quelque chose par le trou de la tente. (C'était le nez du hibou.) L'un d'eux le brûla avec la torche mais il ne bougea pas.
" Ca doit être un bâton," se dirent-ils.
Ils le laissèrent et continuèrent de danser.

During the night the seekers sent the owl ahead to do some scouting. Just then some of the dancers stopped and went to inspect the wigwam with torch in hand. They noticed something through a hole in the wigwam. It was the owl's beak. One of them burned it with the torch but it didn't move.
" It must be a stick," they said among themselves.
They left it there and went on dancing.

Ekwu ne win uɬu, miskwutɬepetàn nenu uskwuɬ, mɬstukwunu miskwùt ɬstaw. Minwàt ma niyantwapastɬènti, mukᵂ tapwe paskwatɬitukwunu wiyapatemènti. Kaw kwe natnimmist.

Alors le hibou mit un bâton dans le trou de la tente, à la place de son nez. Quand les gardiens revinrent plus tard, ils constatèrent que le bâton était toujours là et ils retournèrent danser.

Then the owl put a stick in the hole in the wigwam in place of his beak. When the guards came back later on they saw that the stick was still there and went back to dancing.

Wɪpèt tɬiyakanskwanèt, ekwu pemawtat paskwatɬitukunu utɬaskᵂ, miyam kaytant. Ekwu netɬènt kwukwumènasat tiyepwèst:
" Nekatawtast tɬemuɬumènu."

Le lendemain, le rat musqué se promena sur la rivière avec un vieux tronc comme on lui avait commandé. Les vieilles femmes alertèrent les gens en criant:
" Il y a quelqu'un qui part."

The following day the muskrat swan down river with an old tree trunk as the others had told him to do. The old women alerted the people, crying out,
" Somebody's leaving."

Kàsnu naɬepepatananu, nakatanwàt nɪpènàt. Kwe puɬepanist utiht. Nete ma tawkàn etast; pastɬe tɬitapanwàt, pastɬe kaskapwiyewàt.

Tout le monde courut à la rivière, abandonnant les étés. Ils embarquèrent dans les canots, mais au milieu de la rivière, les uns coulèrent, les autres ramèrent avec des bâtons.

Everybody ran to the river leaving the summers unguarded. They jumped into their canoes. However, out in the middle of the stream, some sank while others were rowing with nothing but sticks.

Ekwu netɬènt kanatnɪpènàst wanastɬe wetɬepetast nɪpèna. Atikwumekᵂ tepwew:
" Mɬskanaskawiyekᵂ tɬinɪpènemwawàt."

Pendant ce temps, les chercheurs en profitèrent pour s'emparer des étés. Le poisson blanc avertit:
" Ils sont en train de prendre vos étés!"

While this was going on, the seekers ran off with the summers. It was the white fish who warned the others,
" They are getting away with your summers !"

Mukᵂ ɬaɬkatamunewkwu apwanaskwumu nemwa peyhkᵂ. Kwe tɬitɬèpatwast nɪpèna. Atihkᵂ ewkwùn tiyakwunàt nɪpèna, tante ewkwùn tɬeɬipènt.

L'un des chercheurs lui lança un " apwanask" (3) dans la gueule pour le faire taire. Puis ils s'enfuirent, emportant les étés. Ce fut le caribou qui les transporta parce qu'il était le plus rapide.

One of the seekers threw an " apwanaskᵂ" (3) at him and it got caught in his mouth thereby keeping him quiet. Then they fled carrying the summers with them. The caribou carried them as he was the fastest.

Tɬɬɬstɬèpètanu utɬekᵂ. Kwe akwuɬepànt nte mètukwuht. Atikwumekᵂ, ewkwùn pemutakwatat, niyatɬet.
" Tante tɬepmutakwatak ?" itew.
" Uɬuht," itakanu.

Mais le pécan fut rattrappé; il grimpa sur un arbre. Les poursuivants demandèrent au poisson blanc de lui tirer dessus puisqu'il est le meilleur tireur de tous.

The others caught up with the fisher who had climbed up into a tree. The trackers asked the white fish to shoot an arrow at him as he was the best bowman of all.

Kwe pmutakwatat, kwe taskanwiyewàt.
" Wiyast ekwu," itakanu.
Ekwu niyatatwèt utšekʷ.
" Eke pmutakwaš, utanwatew nte." itakanu.

" Où vais-je tirer ?" demanda-t-il.
" Dans la queue."
Il tira sur la queue et la fendit.
" Maintenant dans le corps," proposèrent-ils.
Le pécan descendit de l'arbre.
" Ne tire pas, frappons-le plutôt," demandèrent les autres.

" Where shall I hit him ?" he asked.
" On the tail."
He shot and split the tail in two.
" Now in the body," some suggested.
The fisher climbed down out of the tree.
" Don't shoot ! Let's give him a good beating," others proposed.

Kwe kwaskwutèt ne utšekʷ, niyate watšiht itèšèmu. Kwe nasawakant, nast nte šatšwatšèpatawèt. Tante mista tšišipanu ne utšek, at šatšwatšepatast šaš nete akŁnawast. tenwa. Ekwu tiyepwatast:
" Tšikanaskwutšipànu nÍpèn."
" Ekwùn miyam," išetepwetak utšekʷ.
Kwe tatunanist nÍpènèt. (Ewkwùn ne anùtšiš wèst maniskwùt nÍpiskʷ, inanu.)
" Tan tšetašist pišumwèt peyèkʷ pupuna ?" inanu.
Ayskèt paspastew wèst šawatÍt:
" Miyam naninitšekanastana etatiki," itew.
MÍstènwa peyèkʷ , kiye kwèste.
(Ewkewn ne wèst tašist pišumwèt peyèkʷ pupuna.)

L'animal fit alors un bond et se sauva dans la montagne. Ils le poursuivirent jusqu'au sommet de la montagne. Comme le pécan était très rapide, il était déjà arrivé de l'autre côté de la montagne. Ils lui crièrent:
" On va se partager les étés."
Le pécan accepta.
Le conteur dit que c'est depuis ce temps-là que nous avons un été par an. Ils déballèrent les étés.
" Combien aurons-nous de mois par année ?" se demandaient les gens. Alors le pic-bois proposa en montrant ses pattes:
" Comme mes doigts de pieds."
(Il a trois doigts dans chaque pied.) D'après le conteur, on dit que c'est depuis ce temps-là que nous avons six mois d'hiver.

The fisher made a jump and got away up the mountain. They followed him right to the top of the mountain. Now the fisher is a very fast-moving animal and was already on the other side of the mountain. They called out to him,
" How about sharing the summers."
The fisher accepted.
(The storyteller said that this was the beginning of our having one summer a year.) They unwrap the summers.
" How many months a year shall we have ?" the people asked themselves.
At that moment the woodpecker proposed.
" As many as the claws on my feet."
(He had three claws on each foot.)
According to the storyteller we have been having six-month winters from that time on.

Kwe tšiwepaytunant nete awas etat. Ekwuta minwèt pempatenant kwukwunènasàt witšwaht. Šaš tante šaskan, šaš tšekat kawakwušwàt. Nast kwaskwaskwepaniwèt wiyapnast uŁemwaw, piyešwanti nÍpèna.

Tous retournèrent au campement du petit garçon. Sur le chemin du retour, ils passèrent encore par le campement des vieilles femmes. La neige commençait à fondre; la tente des vieilles paraissait prête à tomber. Elles sautèrent de joie en voyant leurs petits-enfants revenir avec les étés.

All went back to the camping place where the little boy was. Along the homeward trail they went by the place where the old women were camping. The snow was starting to melt and the old women's wigwam looked about ready to cave in. They leapt with joy at seeing their grandchildren returning with the summers.

Misnu kiye awešišàt kwe papanist tete. Ekwuna ne awas pepmutak-natat pènšišia.

Les animaux et les oiseaux arrivaient dans le pays. Et le petit garçon jouait en tirant sur les oiseaux.

Animals and birds arrived in that country and the little boy played and shot at the birds.

Miyan penšišiš ešenakwusèt tšek, itakanu, ne awas. Anwenimukwu nenu wèst išenakwušèt, itakanu.

On raconte que les oiseaux, pour le punir, le changèrent en l'un d'eux.

They say that, to punish him for shooting at them, they turned him into a bird.

---

1) Atšen: mauvais géant

2) Kawàpawa: là où se rétrécit la rivière.

3) Apwanask^{w}: bâton fourchu, planté dans la terre, pour faire cuire la viande.

1) Atšen: a bad giant

2) Kawàpawa: there where the river narrows.

3) Apwanask^{w}: A forked stick stuck in the earth and used for cooking meat.

COMMENT PEUT-ON ÊTRE RACISTE?

SYLVIE VINCENT
Centre de recherche et d'analyse en sciences humaines (rsh)

Recherches amérindiennes au Québec. Vol. XIV, no.4, 1986-87 : 3-16

LE RACISME: IDÉOLOGIE ET PRATIQUES

Le racisme est à la fois un ensemble de pratiques et l'idéologie qui les sous-tend. Tandis qu'au Québec on commence à étudier les faits et gestes du racisme, ailleurs il s'est développé un discours sur l'idéologie raciste

Le racisme tel qu'on l'identifie dans la culture occidentale est un ensemble de faits et de théories. On peut observer des comportements individuels ou collectifs, verbaux et physiques qui sont dits racistes, constater les résultats sociaux de la discrimination raciale pratiquée par les institutions, détecter les éléments de racisme dont sont empreintes les lois. Pour rendre compte du racisme, on peut donc chercher à en identifier les manifestations concrètes et à en énumérer les conséquences économiques, sociales, psychologiques, culturelles, politiques. Mais le racisme c'est aussi une idéologie, un discours explicatif et justificatif, un ensemble de mythes qui soutient toutes ces pratiques. De cette idéologie aussi on peut rendre compte.

Ceux qui écrivent et réfléchissent sur le racisme ont donc tendance soit à élaborer un discours sur les pratiques racistes, soit à faire porter leur discours sur l'idéologie raciste. Les premiers se recrutent le plus souvent parmi ceux qui luttent activement contre le racisme (le vocabulaire tourne alors autour de mots tels que «préjugés», «discrimination», «racisme institutionnel»...). Les seconds, en fait, créent un discours sur le discours raciste, un discours idéologique (marxiste ou autre) sur une idéologie (qui actuellement est d'extrême-droite et de nouvelle droite). On me pardonnera cette typologie expéditive et l'on comprendra qu'il existe des cases intermédiaires occupées par certains auteurs, dont le meilleur exemple est probablement Albert Memmi.

Au Québec, si la réflexion sur le racisme est amorcée (Grenier 1983), on se préoccupe surtout et de plus en plus de ses manifestations quotidiennes. Les travaux concernant l'immigration et les communautés dites culturelles se multiplient depuis quelques années, dont un certain nombre porte sur les les relations inter-ethniques, les comportements racistes et le racisme institutionnel (Beaulieu 1983, Caldwell 1983). Des groupes de pression se sont formés comme le Centre de recherche-action sur les relations raciales (C.R.A.R.R.), le Mouvement québécois pour combattre le racisme (M.Q.C.R.), le comité «Immigration» de la Ligue des droits et libertés, l'Association des travailleurs immigrants et québécois (A.T.I.Q.) et, plus récemment, la branche canadienne de SOS Racisme. Actions, «recherche-actions», manifestations, brochures d'information, prises de position, matériel didactique, rien ne manque ni du côté gouvernemental (Commission des droits de la personne du Québec, Conseil des communautés culturelles et de

l'immigration, ministères fédéral et provincial), ni du côté des communautés elles-mêmes, ni du côté des universités.

Au cours des deux dernières années, différents colloques ont porté totalement ou en partie sur le racisme. C'est un phénomène qui attire de plus en plus l'attention à la fois parce que ceux qui en sont victimes hésitent moins à le signaler et parce que, dans la panoplie des problèmes sociaux, il est maintenant identifié, nommé et considéré comme majeur ou en voie de le devenir. Divers accrochages dans les écoles de Montréal, dans les moyens de transport, dans les rues, ont été reliés au racisme. En région, les Amérindiens sont toujours victimes d'attitudes discriminatoires que l'on ne craint plus de dire racistes. La population québécoise qui, il y a une quinzaine d'années, ne se sentait pas raciste, en vient maintenant à s'interroger sur ses propres sentiments ou, plus exactement, cette partie de la population qui observe et décide soupçonne la majorité d'être raciste. Bref le monde de la justice et du respect des droits, celui de la police, celui de l'éducation tant scolaire que permanente génèrent une industrie de la réflexion sur le racisme. En arrière de cette industrie en plein essor se forme peu à peu un discours sur le racisme, sa nature, ses origines, sa fonction, son idéologie.

Cependant ce discours est encore épars, en voie de formation. Ce numéro de *Recherches amérindiennes au Québec* en fait déjà partie, de même que les cours qui se donnent dans les cégeps et les universités, de même que les réflexions des associations qui se sont donné pour mandat de défendre leurs membres journellement en butte à des pratiques racistes. C'est un discours qui ne m'a pas paru avoir été clairement synthétisé, contrairement à ce qu'il en est aux États-Unis ou dans certains pays d'Europe. Avant de se lancer – ce qu'il va bien falloir faire un jour – dans l'analyse du discours québécois sur le racisme, il est peut-être inutile mais non sans intérêt de considérer les discours les plus serrés qui se tissent ailleurs. Je n'examinerai ici que l'un de ceux qui portent sur l'idéologie raciste, plus précisément celui qui émane actuellement et depuis la fin des années 70 de spécialistes français de diverses disciplines. Je ne ferai que mentionner brièvement d'autres types de discours qui mériteraient par ailleurs une analyse en profondeur.

DE LA DIFFICULTÉ D'ÉCRIRE SUR LE RACISME

Ceux qui écrivent sur le racisme ne le font pas sans souffrance ou sans culpabilité car ils ne peuvent ou ne veulent dissocier la théorie des faits. Le racisme naissant en premier dans l'imaginaire, c'est pourtant là qu'on peut s'efforcer à le comprendre (sans s'étonner de contradictions de toute façon omniprésentes).

Pour la majorité des auteurs qui réfléchissent à la question, écrire sur le racisme, c'est plonger dans une spirale qui ne peut que descendre et puis devenir cercle vicieux mêlé de souffrance: celle que l'on a vécue, pour les uns; celle que l'on sait, pour les autres. «Peut-être, dit Moscovici, qu'il est aussi impossible d'écrire sur le racisme que de ne pas en parler» (Moscovici 1984-1985: 185).

Ceux qui ont été victimes d'actes racistes peuvent difficilement dissocier leur réflexion de leur expérience. Les faits, sans cesse, refluent du fond de la mémoire et viennent se mêler aux concepts. Par ailleurs, ceux qui n'ont pas eu à souffrir personnellement du racisme des autres insistent pour dire que l'on ne peut séparer la doctrine des faits. Car, rappelle Christian Delacampagne, le racisme n'est pas seulement un mot, c'est une réalité qui tue (Delacampagne 1983: 13). Oublier les faits, affirme Colette Guillaumin, ce serait céder au désir inconscient de se défaire de ses responsabilités. Ce serait, en renvoyant le racisme dans le système de valeurs de notre société, le dire inévitable et donc nier notre culpabilité (Guillaumin 1972: 47).

En effet, autre dimension du racisme, il est tel qu'il oblige à la culpabilité. Celle que l'on s'impute soi-même quand on fait partie de la majorité dominante et qui amène plusieurs auteurs à s'excuser d'écrire sur le racisme...

> ...qu'apporteront, nous sommes-nous fréquemment demandé, quelques centaines de pages supplémentaires sur un sujet – hélas – aussi universel? Qu'apprendront-elles à ceux qui, plus que nous, ont à pâtir du racisme dans leur chair, dans leur vie? Et quelle peut être l'utilité d'analyses théoriques dans un cas où, comme ici, c'est la lutte effective contre le racisme qui constitue la forme d'action la plus urgente, voire même la seule indispensable?
>
> (Delacampagne 1983: 12)

Il y a aussi la culpabilité dont on peut être revêtu par d'autres:

> In the United States at present, only whites can be racists, since whites dominate and control the institutions that create and enforce American cultural norms and values... blacks and other Third World peoples do not have access to the power to enforce any prejudices they may have, so they cannot, by definition, be racists.
>
> (*Education and Racism*, National Education Association 1973, cité dans Racism/Sexism Resource Center for Educators 1978)

La culpabilité ne peut être évacuée comme ça. Les uns tentent de se la cacher en se jetant tête baissée dans des mouvements anti-racisme. Les autres décident de s'asseoir calmement et de réfléchir à la nature du racisme

et à l'origine du concept de race sous prétexte de combattre un ennemi dont la survie est liée à l'ignorance et de contribuer ainsi à l'édification d'une société où le racisme serait mis hors d'état de nuire (Delacampagne 1983: 13). D'autres, agacés, s'avouent racistes mais affirment d'une part que c'est naturel, d'autre part qu'ils n'ont somme toute pas grand-chose à se reprocher comparativement à l'ensemble de leur société... Certains tentent de concilier les façons de faire du savant et celles de l'homme d'action. Todorov, par exemple, propose la voie intellectuelle, celle qui consiste à accepter son rôle social:

> Sa fonction [celle de l'intellectuel] est essentiellement critique, mais au sens constructif du mot: il confronte le particulier, que tous nous vivons, à l'universel, et il crée un espace dans lequel nous pouvons débattre de la légitimité de nos valeurs. Il refuse de voir réduire la vérité tant à la pure adéquation aux faits dont se réclame le savant qu'à la vérité de révélation, à la foi du militant; il aspire plutôt, lui, à une vérité de consensus, vers laquelle on s'avance en acceptant l'examen réflexif et le dialogue.
>
> J'entrevois donc un but commun aux arts et aux sciences humaines [...]: révéler et, éventuellement, modifier le complexe de valeurs qui servent de principe régulateur à la vie d'un groupe culturel.
>
> (Todorov 1986: 6)

Bref, dans pratiquement tous les ouvrages qui portent sur le racisme, on décèle l'implication personnelle de l'auteur, le désir d'intervenir dans un processus jugé insupportable, et le besoin de se justifier. Ce n'est qu'après de pénibles détours que les auteurs en arrivent à accepter, sous couvert de méthodologie, de traiter de la forme conceptuelle du racisme.

Laissons de côté tous ces malaises. Ils témoignent du fait que la contradiction est notre lot quotidien, ce qui ne devrait pas nous surprendre. Le racisme est probablement un exemple parfait de phénomène social total. Pourtant, s'il est évident qu'ici, autant sinon plus qu'ailleurs, idéologie et pratique sont cohérentes, il n'en demeure pas moins que la seconde ne serait pas possible sans la première. Pour commettre ces nombreux actes racistes volontaires ou non, grossiers ou subtils, qui consistent à refuser un appartement ou un emploi, à évaluer la performance scolaire en fonction de critères unilatéraux, à ne pas tenir compte de la présence et des droits de certaines personnes, à en brutaliser d'autres et même à en assassiner, il faut que la société à laquelle on appartient se soit bâti un système de valeurs auquel il est possible de faire référence.

IDENTIFICATION DU DISCOURS RACISTE ET DU DISCOURS SUR CE DISCOURS

Pour contrer le discours qui affirme l'existence des races et la supériorité de l'une d'elles, s'est élaboré en France un autre discours véhiculé par des spécialistes de diverses disciplines. Il vise à expliquer l'origine, la nature, la fonction du discours raciste et ce, afin de le désamorcer.

Le racisme est donc un phénomène qui se manifeste concrètement et violemment dans des pratiques quotidiennes mais qui commence par naître dans l'imaginaire. Il y est soutenu par un discours qui, selon les époques et les situations, s'alimente de divers mythes.

Le discours raciste propagé en France étonne les observateurs par sa cohérence, sa persistance et ce, envers et contre les déclarations faites depuis quelques années par les biologistes et les généticiens.

> Le discours raciste devrait paraître ennuyeux, périmé: mille et mille fois sa réfutation a été faite et refaite, par des spécialistes de tous genres; la cause aurait dû être définitivement entendue; et même le raciste persuadé: or il ne cesse de continuer à se répéter, comme si nul argument n'avait prise sur lui.
>
> (Memmi 1982: 13)

Albert Memmi, qui écrit depuis plus de trente ans sur le phénomène du racisme et sur le discours idéologique qui en fait partie, résume ce dernier en trois points majeurs (Memmi 1982: 15; 1985: 11):

1. Il existe des différences biologiques significatives entre les êtres humains, ce qui permet de les regrouper en «races» dont certaines sont «pures»;
2. les races pures sont biologiquement supérieures aux autres et cette supériorité se traduit également par des supériorités psychologiques, sociales, culturelles et spirituelles;
3. ces multiples supériorités expliquent et légitiment la dominance et les privilèges des groupes supérieurs.

Cette analyse du discours raciste est endossée et reprise par la plupart des auteurs qui, depuis le milieu des années 70, étudient les concepts de race et de racisme en France. À l'entrée «racisme» de son petit livre de définitions, Lydia Flem écrit:

> La pensée raciste se construit à partir de deux affirmations: l'existence de races au sein de l'espèce humaine et le classement de celles-ci selon une échelle de valeur en «race supérieure» et «races inférieures»; cette hiérarchisation établie en fonction d'une essence naturelle, justifiant un comportement qui vise à minorer et à infériorisé un groupe particulier.
>
> (Flem 1985: 156)

Parallèlement au discours raciste qui a couru et court encore dans le monde occidental avec les conséquences que l'on sait (nazisme, apartheid, pour ne nommer que les extrêmes) s'élabore un autre discours qui vise à barrer la route au précédent et, pour cela, à expliquer l'origine du racisme ainsi que les différentes nuances de l'attitude raciste. Actuellement ce discours est particulièrement véhiculé par des biologistes, généticiens, psychologues, historiens, sociologues, anthropologues regroupés autour de Léon Poliakov, Albert Jacquard, Colette Guillaumin... Ils s'expriment notamment dans *Le Genre humain*, revue de «réflexion critique» qui, née «dans un contexte d'interrogations inquiétantes», veut «porter une attention vigilante à la renaissance d'un racisme 'intelligent' et de son cortège d'ersatz» (Olender 1981: 10).

En réalité, l'inquiétude face au racisme, et donc l'émergence d'un discours théorique sur ce phénomène, n'a pas beaucoup plus qu'une quarantaine d'années (Déclaration de l'Unesco sur la race 1950). Le mot même de racisme n'apparaît dans le Larousse qu'en 1932 (Delacampagne 1983; voir aussi Flem 1985: 158). Ceci ne veut pas dire que le racisme comme tel n'existait pas (du moins certaines formes de racisme), mais seulement qu'il n'était pas nommé. Selon Delacampagne, s'il ne l'était pas, c'est qu'il faisait partie des croyances partagées par l'Occident. Il appartenait «aux strates les plus profondes de ce que nous appellerions aujourd'hui la représentation occidentale du monde» (Delacampagne 1983: 15).

De la même façon que le discours raciste né au XIX^e^ siècle s'est basé sur les découvertes scientifiques de l'heure (anthropologie physique, génétique, linguistique), le discours actuel sur le racisme (discours sur le discours) est porté par des spécialistes de la biologie, que sont venus appuyer des sociologues, et plus récemment des historiens. Ces spécialistes ont commencé par vouloir désamorcer le discours raciste en prouvant que la race n'existe pas. Plus de «race», donc plus de racisme, ont-ils presque innocemment pensé (Jacquard et Pontalis 1984-1985; voir aussi *Le Genre humain* 1981, n° 1). Or, si le racisme se conforte d'arguments dits scientifiques, il loge évidemment ailleurs que dans la raison. Ce n'est pas en expliquant que la race n'existe pas que l'on va convaincre tout un chacun de ne pas se fier à ses yeux quand il perçoit une différence entre des «Noirs», des «Blancs», des «Jaunes», des «Arabes», des «Juifs», des «Indiens», etc.

> ...découvrir et dire que la race n'existe pas ne supprime pas le racisme [...]
>
> Depuis que cette bombe («la race n'existe pas») a éclaté dans le domaine des sciences de la nature, les discours racistes, les idées racistes n'ont pas changé.
>
> (Guillaumin 1984-1985: 210)

La notion de race est une notion d'idéologie et affirmer que la race n'est plus un fait scientifique n'empêche pas le racisme d'exister comme violence quotidienne, de l'injure à l'assassinat, pour les hommes de la rue, mais aussi pour les lois de certains États. Et si une partie de la communauté scientifique ne se fait plus l'alibi de discours racistes, il n'en reste pas moins que la domination et l'exclusion qui s'effectuent au nom de différences «raciales» continuent à forger des réalités affectives concrètes et à signer des arrêts de mort.

(Flem 1985: 154)

Pourquoi? Comment se fait-il que les êtres humains ou certains d'entre eux soient racistes? D'où vient le racisme? Existe-t-il différentes formes de racisme? Et d'ailleurs, qu'est-ce que le racisme? Telles sont les questions qui hantent désormais nombre de spécialistes. «On a beaucoup écrit sur le racisme ces temps-ci [...], observe Moscovici. Tous les écrivains et tous les chercheurs y ont contribué. Peu de thèmes sont aussi populaires que celui-ci» (Moscovici 1984-1985: 182).

Toute la batterie des outils conceptuels s'y est mise. On a tenté d'explorer le champ sémantique du mot, de retrouver dans la formation de l'enfant le moment crucial où s'installe à jamais la peur et la haine de l'autre, de faire l'histoire des manifestations et des idées racistes afin de voir si ce phénomène ne date que du XIX^e^ siècle ou si on peut en retrouver des traces pendant la Renaissance, au Moyen-Âge ou même dans l'Antiquité romaine et grecque. Et puis, plus timidement, on a commencé à s'interroger sur le racisme des autres pendant que, beaucoup plus brutalement, certains mouvements et partis politiques (le Front national en France, notamment) affirmaient ce racisme de l'Autre, justifiant leur propre violence.

L'élaboration de ce discours sur le racisme couvre maintenant des milliers de pages. Je ne tenterai pas de les résumer ni même d'en rendre compte, mais plutôt de me frayer un chemin jusqu'à ce qui en constitue l'armature.[1]

LE RACISME DANS LE CONTEXTE DU RAPPORT D'ALTÉRITÉ

Faisant appel à la psychanalyse et à l'histoire, les auteurs qui réfléchissent sur le discours raciste tentent de voir comment s'instaure le rapport d'altérité ou, si l'on veut, comment s'installe la rupture entre Soi et l'Autre.

Le racisme, tout d'abord, est actuellement inscrit dans le contexte très large du rapport à l'autre (perception de l'autre, altérité, rapports du centre à la marge, notion d'identité, notion de différence...). La psychanalyse et l'histoire fournissent les données dont on a besoin pour expliquer comment s'établit soudainement la conscience de l'Autre comme autre.

Dans la vie de l'individu, il y aurait tout d'abord un état d'indifférenciation au cours duquel le nouveau-né reste en fusion avec sa mère et ne se distingue pas lui-même du milieu ambiant. Vers le 8e mois cependant, le bébé perçoit qu'il y a rupture entre lui et son environnement. Dès lors il reconnaît sa mère comme source de bien-être dont l'absence le frustre, l'angoisse et, par conséquent, le rend agressif. Plutôt que de déverser cette agressivité sur sa mère, le bébé en investit tout autre qui s'approche de lui (notion de bouc émissaire que nous retrouverons plus loin). En même temps qu'il projette ses pulsions de colère sur cet étranger, il imagine, semble-t-il, que celui-ci menace son identité, ce qui viendrait renforcer et justifier son agressivité à son égard. Avec le temps, l'enfant apprend à ne plus faire de distinction, ou du moins à tolérer la différence entre sa mère et l'étranger. Pourtant nous restons tous fondamentalement identiques à ce que nous étions à la naissance, écrit L. Flem dans son lexique sur le racisme (dont est tiré ce qui précède).

> ...le développement humain semble ne jamais s'achever complètement et pouvoir sans cesse revenir sur ses pas ou rester infirme de mécanismes anciens. Ce processus de nature persécutive peut se réveiller tout au long de la vie, chaque fois que des circonstances angoissantes, intérieures ou extérieures, dépassent les capacités à réagir face aux difficultés et suscitent une vive intolérance à la frustration et aux affects destructeurs qu'elle fait naître.
>
> (Flem 1985: 22-23)

Les auteurs cherchent également à voir quand, dans l'histoire, apparaît la conscience de l'Autre en tant qu'essentiellement différent. Pour certains, comme Colette Guillaumin, ce serait au XIXe siècle que les Européens auraient perçu une rupture entre eux et les autres. Jusque-là leurs voyages les avaient menés dans un monde ressenti comme uniforme:

> Les sauvages étaient nos ancêtres (Rousseau), nos frères (Diderot, Montesquieu), d'autres formes de nous-mêmes (Bougainville, Buffon qui pensait que les nègres «redeviendraient» blancs sous certaines conditions) [...].
>
> Au 19e on voyagera dans l'inconnu en soi, il s'agira de se quitter soi-même, préoccupation moderne qui suppose la nouveauté et la différence radicale du monde inconnu abordé [...]. La naïveté sociale a disparu. L'attention à l'existence de l'autre, devenu avant tout le différent, marque la mutation idéologique [du XIXe siècle].
>
> (Guillaumin 1972: 53)

Les travaux récents de Christian Delacampagne remettent en question cette façon de voir. Pour lui, c'est bien avant le XIXe siècle qu'aurait été identifiée une différence innée entre un «nous» collectif et ses autres.

> Les Grecs ne se sont pas contentés d'inventer le vocable de Barbare pour englober, dans une même réaction de rejet, leurs Autres; ils ont développé, envers certains d'entre eux, des théories ouvertement racistes ou à l'intérieur desquelles figuraient des énoncés racistes.
>
> (Delacampagne 1983: 32)

C'est-à-dire qu'ils ont attribué à leurs voisins des caractéristiques biologiques telles que ceux-ci ne pouvaient plus être assimilés aux Grecs. Pour intéressante que soit l'étude de Delacampagne, et fondamentale pour ceux qui s'inquiètent de la profondeur du fantasme raciste dans l'inconscient européen, ne retenons pour l'instant que l'idée suivante: l'humanité occidentale s'est un jour imaginé une rupture entre elle et ceux qu'elle a nommés Barbares, Sauvages, Primitifs, etc.

Autrement dit: au commencement était l'Un et il fut heureux avec lui-même jusqu'à ce que, se regardant de près, il s'inventa une rupture interne. De l'autre côté de cette faille, il s'aperçut lui-même, mais différent. Alors, conservant pour lui le nom de l'Un, il donna à son vis-à-vis le nom d'«Autre».

Le rapport d'altérité était né. Or, vécu comme un scandale, il installe le drame. La présence d'un différent de soi, en effet, constitue une menace. Menace à l'intégrité, menace à l'identité.

PREMIER NIVEAU: CONSTRUCTION ET REFUS DE L'AUTRE

Ayant été identifié comme Autre parce que ni suffisamment différent, l'étranger ou le vis-à-vis est refusé parce qu'il fait peur (réaction «normale» de tout organisme devant un prédateur). Il est aussi classé dans la typologie des êtres vivants. On ne parle pas encore de racisme.

On pourrait ici se demander pourquoi l'Autre est automatiquement perçu comme menaçant, pourquoi l'Un ne peut conserver à son égard une attitude au moins de neutralité. Albert Memmi explique ce refus agressif de l'Autre par la cruauté naturelle de l'homme.

> Jusqu'ici, l'Histoire, pour ne pas parler de la préhistoire, est éloquente: l'homme est un prédateur, au détriment de la nature, des autres espèces, et à l'intérieur de sa propre espèce. Il convoite et arrache les biens dont il a besoin, même à ses propres congénères. Agressif envers eux, comment ne susciterait-il pas leur peur et leur agressivité, lesquelles entretiennent encore les siennes. Et, naturellement,

l'univers, une agressivité nourrissant l'autre. L'agressivité est ainsi une longue habitude de l'espèce liée à la survie.

(Memmi 1982: 126)

Finalement le raciste est une personne qui a peur. Et il n'est pas le seul. Le sexiste a peur des personnes de l'autre sexe, le «générationiste»[2] a peur des personnes plus jeunes ou plus âgées, d'autres ont peur des homosexuels, des handicapés, etc. La peur fondée sur une différence dite raciale s'inscrit dans un mécanisme beaucoup plus large de refus terrifié et agressif de l'Autre quel qu'il soit, refus que Memmi appelle **hétérophobie** (Memmi 1982: 116, 1985: 11).

André Langaney, qui pense également que cette peur correspond en bonne partie à un comportement inné de défense face à un prédateur possible, et qui situe la peur de l'Autre perçu comme différent dans le contexte plus général de la peur de l'inconnu, écrit:

> La pire erreur possible serait de croire que le racisme n'est pas une réaction naturelle et qu'on peut le supprimer aussi simplement que définitivement. Les conditions de vie des humains placent sans cesse des populations, des groupes d'individus, des classes sociales ou des individus en situation de compétition. Il s'y ajoute souvent, dans les sociétés modernes en particulier, des états de tension et d'inhibition insupportable qui, à chaque instant, risquent d'être réorientés vers un autre dont le seul tort sera d'être présent et attaquable.
>
> (Langaney 1981: 105)

Cette réaction dite naturelle de peur devant celui qui est identifié comme différent, Langaney l'appelle autrisme. Lorsque la peur vient de la perception réelle ou imaginaire de différences physiques, l'auteur considère qu'il s'agit d'un premier niveau de racisme ou d'un racisme primaire.

Le discours actuel sur le racisme reconnaît donc à celui-ci un premier niveau considéré comme universel et naturel parce que découlant de l'animalité de l'homme et de ses saines réactions de défense (Delacampagne 1983: 49).

Nous en arrivons à une deuxième question: comment l'humanité construit-elle l'image de celui qui va être l'Autre? Quels paramètres sont utilisés pour constituer cette image? À partir de quand l'Autre se sépare-t-il de l'Un pour devenir l'Autre? Autrement dit, pourquoi la couleur de la peau importe-t-elle davantage que la taille ou le poids, ou les habitudes culinaires davantage que les croyances, et à partir de quand l'odeur ou la couleur ou la texture ou les gestes ne sont-ils plus mieux mais autres?

André Langaney affirme que l'homme est un «animal visuel» («sinon voyeur»!), ce qui explique qu'il réagisse fortement à l'aspect physique de ses congénères. Il s'agit ici, non seulement du corps mais aussi des vêtements, et en outre du comportement, des gestes, des attitudes (Langaney 1981: 95).

À la source cependant, il faut reconnaître la présence de cette activité classificatoire que l'on dit être le propre de l'homme (Flem 1985: 53). De la *même* façon que dans le continuum du temps qui passe ou dans celui de l'espace géographique, l'humanité s'applique à *repérer* des points de rupture, à identifier des sections, à regrouper celles-ci dans des catégories, elle s'est «toujours» affairée à imaginer des ruptures dans son propre continuum. L'activité classificatoire est éminemment arbitraire. Il suffit d'aller d'une culture à l'autre pour s'en apercevoir. Pourquoi tel nombre de saisons, pourquoi tant de jours dans la «semaine», pourquoi tel nombre de couleurs de base, pourquoi une typologie des animaux, des plantes, des véhicules ou des sortes de pluie qui comprendrait x termes plutôt que y, etc. Tout cela découle évidemment des critères retenus comme pertinents pour classer les entours de l'humanité. Et il en est de même quand l'humanité entreprend de fixer ses limites d'abord et de se découper elle-même en catégories distinctes ensuite.

Arbitraire, la classification s'effectue en prenant appui sur la réalité:

> Selon l'acuité de nos sens ou de nos moyens techniques, selon notre vision du monde, selon notre rapport subjectif à l'objet,... le découpage sera différent, les caractéristiques prises en considération varieront.
>
> (Flem 1985: 53-54)

Ainsi que nous l'avons vu plus haut, c'est sans doute parce qu'il est un animal visuel que l'homme donne tant d'importance à la couleur de la peau. Si nous étions tous aveugles, quel critère utiliserions-nous? L'odeur peut-être (qui d'ailleurs a déjà une grande place dans l'imaginaire raciste) ou le timbre de la voix (le «Sauvage», on le sait, tout comme le «Barbare» d'ailleurs, émet des sons «gutturaux»). Une chose est sûre, c'est qu'une classification serait de toute façon opérée et qu'elle utiliserait des traits suffisamment clairs pour qu'à l'intérieur d'un groupe donné il y ait une sorte de consensus sur la définition de la différence.

De la même façon que la peur créée par l'Autre peut paraître naturelle, l'activité classificatoire est universelle et ne peut être stigmatisée comme nuisible. Mais, toujours selon le discours sur le racisme actuellement véhiculé par ceux qui réfléchissent à la question, les choses n'en restent pas là. Elles se gâtent au moment où le filet classificatoire jeté horizontalement sur le réel se transforme en échelle évolutive et qualitative.

DEUXIÈME NIVEAU : MÉPRIS ET HIÉRARCHISATION DE L'AUTRE

Cette typologie est hiérarchique, chaque peuple ayant tendance à mépriser les autres et à les prendre comme boucs émissaires chaque fois qu'il y a tensions économiques, politiques ou autres. On ne parle toujours pas de racisme.

Placés devant différentes sortes d'Autres, l'Un crée parmi eux un ordre imaginaire. L'idée d'une ordonnance des groupes se trouve déjà dans la pensée grecque du V[e] siècle avant notre ère. Les Grecs considéraient comme Barbares ceux qui, plutôt que de parler grec, émettaient (de l'avis des Grecs) des sons non articulés (comparables au chant ininterrompu des oiseaux, autrement dit dans lesquels il n'y avait pas ces ruptures que créent les mots); c'étaient aussi des gens qui vivaient sous un régime monarchique (plutôt que démocratique) et se distinguaient par d'autres traits culturels, dont l'alimentation. Les Grecs se voyaient comme habitant le centre tempéré et harmonieux de la terre, les autres populations en occupant les zones trop froides ou trop chaudes.

> Ce modèle géographique permet de penser la différence, de rendre l'altérité intelligible aux Grecs: si les autres peuples sont différents, et s'ils sont d'autant plus différents qu'ils sont plus distants, c'est parce qu'ils sont soumis à des climats excessifs.
>
> (Delacampagne 1983: 196)

La classification grecque des cultures est donc essentiellement géographique et culturelle. Il s'y ajoute cependant une sorte de condescendance, de mépris de l'Autre, de certitude, pour les Grecs, de leur propre supériorité, qui correspondent à ce que l'on entend par ethnocentrisme.

Au XVIII[e] siècle, les précurseurs de l'anthropologie classent les populations humaines en races distinctes au-dessus desquelles se place la race de l'homme blanc.

> Ce type de classification [celle de Linné] était relativement imprécis et faisait appel tant à des critères culturels (le sauvage) que biologiques (le difforme). Mais il nous entendait une hiérarchisation, chaque groupe occupant une place déterminée sur une échelle allant de l'horrible au meilleur, du monstre à l'Européen.
>
> (Poliakov 1976: 61)

Cependant cette représentation de l'humanité et la classification des peuples en inférieurs et supérieurs ne sont pas considérés comme du racisme. Elles sont dites universelles et finalement peu dommageables aux rapports entre les groupes.

> Certes, dans maintes sociétés [...] il existe un orgueil de groupe, mais ce groupe, s'il se tient pour privilégié par rapport aux autres groupes, ne se pose pas comme une «race» et ne dédaigne pas, par exemple, de se fournir en femmes parmi les autres groupes ou de sceller avec eux des alliances occasionnelles, beaucoup plus que le «sang», ce qui fait son unité ce sont les intérêts communs et les activités diverses menées en association.
>
> (Lewis 1960: 235-236)

Et l'on reprend Lévi-Strauss selon lequel «pour de vastes fractions de l'espèce humaine et pendant des dizaines de millénaires»,

> L'humanité cesse aux frontières de la tribu, du groupe linguistique, parfois même du village; à tel point qu'un grand nombre de populations dites primitives se désignent d'un nom qui signifie les «hommes» (ou parfois – disons-nous avec plus de discrétion – les «bons», les «excellents», les «complets»), impliquant ainsi que les autres tribus, groupes ou villages ne participent pas des vertus – ou même de la nature – humaines, mais sont tout au plus composés de «mauvais», de «méchants», de «singes de terre» ou d'«œufs de pou». On va souvent jusqu'à priver l'étranger de ce dernier degré de réalité en en faisant un «fantôme» ou une «apparition».
>
> (Lévi-Strauss 1961: 21)

[Voir à ce sujet l'article de Serge Bouchard dans ce numéro de *Recherches amérindiennes au Québec*]

Ce phénomène universel de hiérarchisation des groupes et de mépris de l'Autre est appelé racisme secondaire par Langaney qui le définit comme:

> ... une rationalisation du racisme primaire au nom d'arguments tenant à la compétition économique ou politique entre des groupes humains, à des problèmes de compétition entre communautés voisines différant par la culture ou les habitudes quotidiennes ou à des sentiments d'hostilité liés à des réputations abusives faites à telle ou telle communauté [...].
>
> (Langaney 1981: 97-98)

Delacampagne associe racisme secondaire, ethnocentrisme et xénophobie. À la xénophobie on pourrait ajouter son contraire et pourtant semblable, la xénophylie, ainsi que l'exotisme. Car la société de l'Autre peut être attirante, intrigante dans ses manières, admirée dans une certaine mesure tout en étant considérée comme primitive, sauvage et donc inférieure (Todorov 1986). En fait la xénophylie et l'exotisme sont vus comme l'intérêt que l'on éprouve pour un étranger qui est loin. Les Québécois par exemple pourraient être dits plus admiratifs à l'égard des Inuit – qu'ils ne voient pas – que pour les Amérindiens – que leurs ancêtres ont beaucoup vus autrefois et qu'ils voient eux-mêmes parfois. Les réactions xénophobes, elles, s'adresseraient davantage aux étrangers peu différents ou encore à ceux qui, venus de l'extérieur, ont élu domicile au cœur même de la cité (Jacquard et Pontalis 1984-1985: 20-

21; Delacampagne 1983: 43). C'est le sentiment que les Québécois pourraient avoir envers les anglophones ou envers les Italiens, les Juifs, les Français et parfois les Amérindiens. Ces réactions s'inscrivent dans le prolongement de l'hétérophobie. Elles sont en réalité une sorte d'hétérophobie accentuée par la peur d'être déclassé sur le plan économique, social, culturel ou politique (les immigrants sont souvent vus comme des «voleurs de jobs», les Juifs comme des voleurs tout court, les Indiens comme des enfants gâtés auxquels les gouvernements accordent des privilèges non justifiés, etc.).

En temps de crise, il est utile d'avoir ce type de bouc émissaire. Ainsi les réactions agressives provoquées par les tensions économiques ou autres et dont la société ne tolère pas l'expression peuvent être détournées vers un Autre. Tout groupe humain a probablement son bouc émissaire qui varie selon les époques et dont il a d'autant plus besoin que son identité est mal assurée. Les Québécois ont les Canadiens anglais. Les Amérindiens ont les Blancs. Un groupe peut même se trouver plusieurs boucs émissaires. C'est ainsi que les Amérindiens jouent eux aussi ce rôle pour les Québécois. Le bouc émissaire, cet étranger que l'on charge de tous les maux, permet d'instaurer une limite rassurante entre ce qui est «nous» et ce qui ne l'est plus. Il aide l'Un à se définir et à renvoyer à l'extérieur de lui-même, ou au moins à sa marge, tout ce qui ne lui plaît pas (voir Flem 1985: 41-42; Vincent 1986). Quand les Québécois ne veulent pas être assimilés à la nature, ils revêtent les Amérindiens de forts éléments naturels, ne leur laissant que peu de culture, et ils insistent sur l'écart qu'ils viennent ainsi de créer entre eux et les autochtones. Quand, au contraire, ils veulent se démarquer de l'intellectualisme et du maniérisme français, ils rappellent leur bouc émissaire amérindien pour en faire l'un des leurs (Arcand et Vincent 1979). La marge se déplace selon l'identité que le centre veut se donner.[3]

TROISIÈME NIVEAU : LA JUSTIFICATION PAR LA SCIENCE

Pour les auteurs dont émane ce discours, le racisme apparaît au moment où l'Un cherche à justifier par la science son refus et son agression de l'Autre. Controverse sur le moment où naît le «vrai» racisme. XIX^e^ siècle ou dès la Grèce antique? D'une façon ou d'une autre, le racisme naîtrait de l'effondrement de la pensée religieuse.

Ainsi l'Un a *identifié* l'Autre, l'a *nommé*, l'a *refusé*, l'a *classé*, l'a *estimé inférieur* à lui, l'a *renvoyé* à sa marge *et s'en est servi pour asseoir* sa propre identité. Mais vient le moment où ces différentes opérations doivent être justifiées. L'Un se cherche une explication, il a besoin de se raccrocher à un ordre quelconque pour pouvoir dévaluer l'Autre.

Encore une fois les auteurs qui se penchent sur l'histoire des idées ne sont pas tous d'accord, tout en l'étant fondamentalement. À la base, tous s'entendent pour dire qu'*être raciste ce n'est pas d'abord et avant tout être agressif* à l'égard d'un autre, mais c'est se justifier de l'être.

> ... loin de la passion physique et politique, antérieur à elle, le racisme est une violence fondamentale qui décrète l'ordre du monde. Ce décret est fort simple: les êtres humains sont différents en essence et ils le sont pour l'éternité. Le noyau est là, irréductible.
>
> (Guillaumin 1984-1985: 216)

Comment en est-on *arrivé* à décréter cette différence essentielle, quelle autorité invoque-t-on pour prouver l'existence des races? Il faut revenir ici à cette activité classificatoire dont il a été question plus haut. Dans l'ensemble, on aurait tendance à la dire «normale» jusqu'au jour où elle emprunte ses critères à la biologie et où elle crée des catégories principalement basées sur les caractéristiques physiques. Les auteurs français relient de façon très nette racisme et justification biologique, et même racisme et pensée rationnelle. On fait remarquer que le mot «race», qui apparaît en français au XVI^e^ siècle, «dérive de l'italien 'razza', 'sorte', 'espèce' qui vient lui-même du latin *ratio*, 'raison', 'ordre des choses', 'catégorie', 'espèce'» (Flem 1985: 153). «Le racisme rationnel, écrit Delacampagne, est né au sein de la culture occidentale» (Delacampagne 1983: 28). Le développement d'une pensée rationnelle, scientifique étant vu comme purement occidental, il en résulte que seuls les Occidentaux sont racistes. Ceci posé, il ne reste plus qu'à se demander à quand remonte le phénomène.

Pour les uns (Poliakov 1976, Guillaumin 1972, Flem 1985), le tournant qui va faire passer d'une classification géographique et culturelle des peuples à une classification raciale et raciste, s'amorce au XVIII^e^ siècle, au moment où se combinent l'*intérêt* pour la biologie et l'intérêt pour l'histoire.

Colette Guillaumin fait remarquer qu'à la classification dans l'espace qui a caractérisé la pensée occidentale jusqu'au XVIII^e^ siècle, succède une classification dans le temps:

> [Au XVIII^e^ siècle] le souci d'ordonner temporellement les faits connus [se] manifeste bien peu et surtout l'histoire est absente de la pensée sociale. Au contraire, le 19^e^ accordera une place privilégiée au déroulement temporel de la vie des sociétés. L'«ordre» cédera la place à la continuité temporelle.
>
> (Guillaumin 1972: 251)

D'aucuns voudraient nuancer. On pourrait voir, par exemple, dans la préoccupation des Européens des XVI[e] et XVII[e] siècles pour la généalogie, dans leur façon de chercher les origines des Amérindiens et d'ordonner les populations de l'époque par rapport à celles dont il est question dans la Bible (Lestringant 1985, Jaenen 1983), un intérêt et un recours à l'histoire en vue de répondre à des questions plus essentielles.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est que cet intérêt pour l'histoire des sociétés et de leur évolution va faire flèche des découvertes géographiques et scientifiques de chaque époque. Au XIX[e] siècle, le vent est à la science naturelle. Les travaux de Lamarck, Malthus, Darwin, Mendel indiquent l'importance qu'avait l'idée d'une sorte de compétition biologique entre les êtres, d'une sélection naturelle dont les meilleurs sortent victorieux. Appliquée au genre humain et combinée au classement hiérarchique déjà à l'œuvre dans la pensée occidentale, cette idée de la sélection naturelle va en quelque sorte, selon nombre d'auteurs, donner son caractère au racisme occidental. Ces auteurs expliquent que l'on a décrétées raciales et héréditaires non seulement les caractéristiques physiques mais aussi les caractéristiques culturelles, ce qui a permis de classer les sociétés de façon «scientifique». D'après eux, le XIX[e] siècle a estimé que si certaines sociétés ne se sont pas développées aussi vite que les autres, si elles se sont pratiquement arrêtées en chemin pendant que d'autres progressaient, c'était parce qu'elles étaient biologiquement supérieures. Lévi-Strauss parle de cet évolutionnisme social, que l'on appelle aussi darwinisme social, comme d'un «maquillage faussement scientifique d'un vieux problème philosophique» (Lévi-Strauss 1961: 26). Le problème à traiter était non seulement philosophique, mais aussi politique et économique. En effet la théorie de Darwin sera interprétée comme «une caution scientifique aux idées de compétitivité et de hiérarchie entre les hommes, propres au capitalisme et à l'aventure coloniale de son siècle» (Piem 1985: 67).

Pendant que les uns situent l'affirmation de la pensée rationnelle au siècle des Lumières, d'autres se préoccupent davantage de son émergence et estiment que des traces du discours raciste et biologique peuvent être trouvées dans les «mythes médiévaux» et même dans les «fantasmes antiques»:

> Ni le racisme comme idéologie biologique, ni la biologie en tant que telle ne sont sortis tout armés de quelques cerveaux au XVIII[e] siècle. Accepter l'ancienneté de leurs racines n'est donc pas un acte de foi anti-historique, mais au contraire un préalable indispensable à la reconstruction d'une véritable histoire, qui ne se laisse pas enfermer dans des modèles abstraits et des coupures fictives.
>
> (Delacampagne 1983: 66)

Delacampagne explique qu'il y a, non seulement au XIX[e] siècle, mais dès les débuts de la culture occidentale une «obsession naturaliste» qui a conduit l'Occident à vouloir inclure la société dans le cosmos et donc à la voir comme régie par des lois fixes, celles de l'ordre naturel. L'idée selon laquelle la nature attribue à chacun son essence, une essence indélébile, pourrait donc bien remonter aux sources de la civilisation occidentale.

L'important finalement est de pouvoir situer le racisme dans la philosophie générale de la société qui le véhicule. Or, quelle que soit l'époque considérée, les auteurs en arrivent dans l'ensemble à relier le racisme à la perte du sentiment religieux. Tant que l'on demande à une autorité transcendentale d'ordonner le monde, la question qui se pose est de savoir si tel groupe (les monstres, les femmes, les Indiens) peut être considéré comme faisant partie de l'humanité (c'est-à-dire si ses membres ont une âme) ou s'il faut les rejeter du côté de la nature et des bêtes. Dans ce système, dès qu'une catégorie d'êtres est admise au sein de l'humanité, elle acquiert la possibilité d'être égale aux autres. Par contre, lorsqu'est délaissée la pensée religieuse au profit de la science et que l'on cherche dans la nature elle-même les règles qui régissent l'univers, on en arrive à concevoir l'humanité comme constituée de sous-catégories, lesquelles sont cloisonnées à un point tel que l'appartenance à chacune d'elles est irréversible. Celui qui naît blanc et supérieur le restera tout autant que celui qui naît noir et inférieur. Le déterminisme biologique devient l'explication des différences.

L'histoire de l'Occident est celle du cheminement parallèle de la religion et de la science, l'une prenant alternativement le pas sur l'autre. Les grands moments de la pensée scientifique sont situés dans la Grèce antique (particulièrement au V[e] siècle avant notre ère), puis au moment de la Renaissance (à partir des XII[e]-XIV[e] siècles) et, finalement, à l'époque actuelle (XIX[e]-XX[e] siècles). C'est peu à peu, avec des périodes de reflux, que se serait élaboré le mythe raciste pour répondre à l'angoissante question de l'origine, de l'identité et du destin de l'homme laissée pendante par l'abandon de la religion. En laissant tomber ses mythes d'origine, l'Occident aurait commencé à vivre dans l'angoisse qu'inspire l'absence d'identité. Delacampagne lie ce phénomène à la logique de dépassement (individuel, scientifique, historique) et donc d'autodestruction de l'Occident. Être lui-même, pour l'Occident, c'est viser le progrès, détruire sans arrêt ce qu'il était l'instant d'avant. C'est donc affirmer sans arrêt qu'il n'est rien.

> Et qu'on ne dise pas ici que l'absence d'identité n'est pas nécessairement une source d'angoisse: c'est au contraire la source par excellence de toute angoisse dans la mesure où l'angoisse n'est rien d'autre que le pressentiment du rien [...]. L'angoisse n'a ni cause ni objet; elle n'est rien d'autre que le bruit fait par le rien en nous.
>
> (Delacampagne 1983: 299)

Par-delà les divergences sur le moment crucial de

l'apparition de la science, l'accord se fait donc sur le lien entre le mythe raciste et la pensée rationnelle, sur l'idée que le racisme naît en Europe de l'effondrement de la pensée religieuse au profit de la raison et de la science (Delacampagne 1983: 291).

> La science occupe aujourd'hui, dans notre société, le lieu qu'habitait jadis la religion et sa caution divine. C'est à la science qu'on demande de *révéler la vérité*, comme si les hommes ne pouvaient se résoudre à en être d'éternels orphelins.
>
> (Flem 1985: 166)

Encore aujourd'hui, fait-on remarquer, la pensée raciste s'empare des découvertes scientifiques: la sociobiologie, qui attribue à l'héritage génétique l'origine des institutions sociales, sert particulièrement bien ceux qui cherchent toujours à justifier la domination de certains groupes par un autre (Jacquard 1986: 171). La boucle est bouclée, et nous y arrivons, par les observations que l'on peut faire sur la fonction du racisme.

LA FONCTION DU RACISME

Le racisme servirait à consolider l'identité de ceux qui le pratiquent et à justifier leurs activités de conquête et de domination.

La partie du discours qui porte sur la fonction du racisme est relativement importante. On peut cependant la ramener à des considérations de deux ordres qui se rejoignent: le discours raciste sert à définir et à asseoir l'identité de l'Un en l'opposant à la présence de l'Autre, il permet aussi de justifier toutes les manifestations de domination de l'Autre (conquêtes, esclavage, colonialisme).

Fondamentalement, le racisme fait partie du chapitre beaucoup plus général du rapport à l'Autre. Les auteurs le voient comme permettant de résoudre des contradictions profondes propres à la culture occidentale. L'Occident en effet cherche à la fois à tuer l'Autre et à l'absorber. Tout cela parce qu'il se veut unique et universel. Mais s'il parvenait vraiment à être unique et universel et à imposer ses langues et ses valeurs au monde entier, il se nierait en tant qu'Occident ayant ses propres particularités et se démarquant des autres par sa supériorité. Il lui faut donc sans arrêt susciter des Autres sur ses marges afin de pouvoir s'affirmer lui-même.

Les tenants de l'origine récente du racisme diront que le XIX^e^ siècle, issu du siècle des Lumières et donc d'une ère «libérale et éclairée», vivait en même temps le colonialisme et l'exploitation de l'homme par l'homme. Exploiter une partie de l'humanité, ce serait s'aliéner si l'on ne trouvait le moyen de rompre définitivement avec cet Autre, de le rejeter hors de soi en se justifiant par l'affirmation de sa différence essentielle.

> Je ne suis pas responsable puisque c'est biologique. Ils sont autres car en nature ils ne peuvent être moi. En fait ils sont responsables de l'oppression que j'exerce sur eux par leur incapacité naturelle à être moi-même, à se faire moi-même. L'oppression que j'exerce contre moi-même en opprimant une partie de l'humanité dont je suis la mesure et le sens, la faute en retombe sur eux et leur incapacité héréditaire de se faire ce que je suis.
>
> (Guillaumin 1972: 42)

On se situe ici non pas seulement dans un rapport d'altérité, mais plus spécifiquement dans un rapport de domination et d'agression de l'Autre par l'Un. Memmi est certainement celui qui insiste le plus sur ce point. Sa définition du racisme, devenue classique, a été adoptée par l'Unesco et figure dans l'*Encyclopædia Universalis*.

> Le racisme est la valorisation, généralisée et définitive, de différences, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime, afin de justifier une agression ou un privilège.
>
> (Memmi 1982: 98-99)

Memmi rejoint ici ceux qui, ainsi que nous l'avons dit au début de ce texte, émettent un discours non pas surtout sur l'idéologie raciste, mais davantage sur les pratiques racistes.

LE RACISME À L'ŒUVRE

D'autres discours que le discours français actuel insistent beaucoup plus sur les liens obligatoires entre racisme et pouvoir que sur les liens entre racisme et pensée rationnelle.

Il faut remarquer en effet que si le discours français schématisé plus haut semble se préoccuper essentiellement des relations entre science et racisme, d'autres discours existent aussi qui proviennent plutôt des mouvements de lutte contre le racisme (aux États-Unis, par exemple). Ces discours, auxquels je ne peux que faire allusion dans cet article, ne se préoccupent pas tant d'expliquer ce qui amène le raciste à être ce qu'il est, que de le voir à l'œuvre. On dira par exemple que certaines personnes ont des préjugés à l'égard des autres. Elles n'aiment pas telle catégorie d'êtres humains ou lui reprochent telle et telle chose ou se moquent de telle habitude sans avoir eu l'occasion le plus souvent de voir ou de rencontrer des membres de ce groupe. Elles ne se basent pas sur l'expérience, mais le plus souvent sur un stéréotype, c'est-à-dire sur une image toute faite véhiculée par la société. Le stéréotype est une sorte de caricature. À l'aide de deux ou trois traits, une société esquisse grossièrement l'image type du membre de tel groupe et l'applique ensuite à tous ceux qui, d'après elle, en font partie.

…s traits choisis le sont sur la base de perceptions (vi…elles, auditives ou autres), de fausses interprétations … certains traits culturels du groupe en question, de ru…urs, etc. Il y a donc choix de certains traits (les In…ens portent des plumes, ils sont taciturnes et aussi in…évoyants que des enfants), puis généralisation (tous … Indiens sont ainsi). Cette image toute faite, ce «prét…penser» (Flem 1985: 175) est adopté facilement par …t un chacun qui développe ainsi ses préjugés. Ceux-…sont considérés comme raciaux quand ils s'appuient …r la couleur de la peau pour identifier le groupe à pro…s duquel on veut se prononcer (les Noirs excelleut… … sport). Les préjugés peuvent amener les individus à …oir des attitudes négatives et discriminatoires. Ma…, …t cela n'est pas encore du racisme:

> Racism is different from racial prejudice, hatred, or discrimination. Racism involves having the power to carry out systematic discriminatory practices through the major institutions of our society.
>
> (Delmo Della-Dora: *What Curriculum Leaders can Do about Racism*, cité dans Racism/Sexism Resource Center for Educators 1978)

> Power + Prejudice = Racism
>
> (Pat A. Bidol: *Developing New Perspectives on Race*, cité dans Racism/Sexism Resource Center for Educators 1978)

Dans ce système où le racisme est considéré comme … phénomène social et non individuel, il provient des …stitutions et de l'ensemble de la culture. On distingue… d'ailleurs le **racisme institutionnel** et le **racisme …lturel**. Le premier est le fait des gouvernements, des …dicats, des écoles, des corps de police, des cours de …tice, des hôpitaux, des églises, des compagnies de …nsport, des postes de radio et de télévision, etc., qui …rent leurs services de façon discriminatoire et ainsi …scitent ou perpétuent, chez un groupe donné, la pau…eté, l'ignorance, la maladie, le chômage, ou propagent …e image appauvrie, négative ou fausse de ce groupe. … pouvoir est exercé ici en vue d'une dévalorisation so…ale et économique. Dans le racisme dit culturel, le …uvoir est utilisé par le groupe dominant pour détruire … culture des minorités ethniques et imposer la sienne …opre.

Tout cela n'est exposé ici qu'à titre indicatif, pour …ontrer que le racisme peut être analysé de différentes …çons et qu'il donne lieu actuellement à différents types … discours.

LUTTE DE RACES ET LUTTE DE CLASSES

Certains auteurs s'intéressent à la lutte des races comme facteur expliquant la lutte des classes tandis que d'autres pensent que c'est la lutte des classes qui préside à la lutte des races.

Le rapport entre racisme et lutte des classes établi par les deux types de discours identifiés ici indique bien ce qui monopolise l'intérêt de l'un et de l'autre. Ceux qui analysent le discours raciste tentent de voir à quel moment émerge le concept de classe et comment classe et race figurent en parallèle comme «moteurs de l'histoire», pour finir par désigner la même réalité. L'histoire occidentale, indique-t-on, pourrait être réécrite à la lumière de la lutte des «races». Dès la Renaissance, écrit L. Flem, hiérarchie sociale et hiérarchie naturelle se recouvrent. Le mot «race» réfère alors à la famille, à la lignée. Considérée comme une suite de générations, la race transmet à ses membres de façon irréversible ses qualités et ses défauts. Qualités et défauts qui justifient la place de chaque race dans la hiérarchie sociale (clergé, noblesse, tiers-état). Pendant la Révolution, d'aucuns verront l'am… … de la bourgeoisie et du tiers-état contre la noblesse comme la volonté gauloise de se débarrasser des anciens envahisseurs francs (Poliakov 1976: 69-70). Au XIX[e] siècle, nombre de théoriciens (Galton, Malthus, Vacher de Lapouge) considèrent que les assistés sociaux sont biologiquement inférieurs et donc incapables de «monter» dans la hiérarchie sociale. Rien ne sert de les «assister». Mieux vaudrait les «éliminer». Il y aurait donc toujours eu, de façon sous-jacente, une théorie explicative qui a attribué à leurs origines biologiques la possibilité pour certains groupes d'en éliminer d'autres, justifiant ainsi et la discrimination et même les pratiques d'eugénisme.

Ceux qui, du cœur de la lutte contre le racisme et d'une idéologie marxiste, réfléchissent aussi aux rapports entre races et classes sociales, en viennent à la conclusion que le racisme n'est finalement que la justification d'une oppression qui, au départ, est celle d'une classe sur les autres. C'est la lutte des classes qui est alors vue comme le «moteur de l'histoire». La classe dominante ne ferait que prendre prétexte des différences visibles entre les hommes, et notamment de la couleur de la peau, pour opprimer les autres sur le plan économique.

La divergence de point de vue provient non seulement du fait que les objets d'analyse sont différents, mais aussi d'une différence d'idéologie. Memmi réfute l'analyse marxiste qui réduit le profit du racisme à un profit économique. Tout en reconnaissant la dimension économique du racisme, il y voit aussi des dimensions psychologiques, affectives et autres (Memmi 1982: 61-63, 1975: 9).

CONCLUSION

Ce discours critique sert de contrepoids au discours raciste qui risquerait de faire basculer la société dans la violence. Il suggère cependant questions et commentaires sur les outils conceptuels, le poids de la pensée rationnelle et la définition à sens unique du racisme.

L'émergence, au Québec comme ailleurs, d'une industrie du racisme, a été notée plus haut. Lorsque Moscovici remarque que l'on a beaucoup écrit sur le racisme ces derniers temps et que peu de thèmes sont aussi populaires, il ajoute:

> On a l'impression qu'il [le racisme] occupe l'espace vide laissé par l'exploitation des classes ou le colonialisme des nations dans la pensée des uns et des autres.
>
> (Moscovici 1984-1985: 182)

On pourrait faire l'hypothèse qu'au moment où une classe dominante (ou cherchant à dominer) de la société identifie une théorie lui permettant de justifier son oppression sur les autres (par exemple la sociobiologie pour la nouvelle droite), un contre-discours s'élabore qui vise à démonter le premier. Rééquilibre des forces à l'intérieur de la société par le biais des paroles. À la suite des «flambées» de violence raciste en France, il a été remarqué (notamment par Harlem Désir, au forum «Immigration-racisme-pluralisme» tenu à Montréal en mai 1986) que la place occupée dans la société française par ceux qui professent des idées racistes n'a pas changé depuis des décennies. Ce qui change, c'est leur visibilité, laquelle a provoqué le contre-discours dont il a été question ici. Ce contre-discours occupe probablement la zone d'opposition que la société française suscite en ses marges et tolérera tant qu'il ne sera pas trop efficace. Il suggère des questions d'ordre méthodologique et des commentaires sur son avenir, questions et commentaires qui se recoupent en un chassé-croisé que je formulerai sous forme d'hypothèses.

L'analyse du racisme n'est-elle pas imprégnée d'une mode?

Nous avons vu que ceux qui réfléchissent au racisme l'inscrivent dans un rapport d'altérité et de dualité. Or, l'opposition du même à l'Autre parcourt actuellement les écrits des sociologues, anthropologues, philosophes: perception de l'Autre par Soi, perception de Soi par l'Autre, recherche de l'Indien imaginaire et de l'Occidental imagine, rapports entre le centre et ses marges, notion de différence, etc., les colloques et les numéros à thèmes des revues sont imprégnés de cette opposition. Et c'est tout naturellement à l'intérieur de ce rapport duel que l'analyse situe le racisme.

Or, l'activité classificatoire ne limite pas le nombre de groupes humains à deux termes. Serait-ce la pensée rationnelle, éternelle créatrice d'oppositions binaires, de listes fermées, de linéarité qui mènerait à cette simplification là où des pensées non occidentales sont plus globalisantes et plus complexes (Vincent 1982: 19-23). D'où une double série de questions, les unes portant sur nos outils conceptuels et les autres sur le poids de la pensée rationnelle.

Existe-t-il un racisme véhiculé hors de la pensée rationnelle?

Il est frappant de voir à quel point les auteurs sont impitoyables pour le racisme qui se justifie par la «science» (c'est alors que commencerait vraiment le racisme), tandis que l'on est prêt à «pardonner» à celui qui prend appui sur la religion. Comme si la science qu'ils reconnaissent pourtant comme ayant remplacé la religion n'était pas une forme de religion, en ce sens qu'elles sont toutes deux des tentatives d'explication du réel.

En affirmant qu'il n'y a racisme que s'il y a recours à la biologie et à la science et en remarquant ensuite que seul l'Occident a inventé la science, on en arrive à la conclusion obligatoire (et presque paternaliste) que seul l'Occident est raciste. Pourtant tous les peuples ont généré des systèmes cohérents d'explication du monde, tous ont identifié des lois de la nature et classent les autres nations en fonction de critères qui leur semblent pertinents. Définir le «racisme» par la seule explication biologique, c'est probablement être très marqué par sa société, oublier les ethnosciences et leur pouvoir explicatif.

Déjà d'ailleurs, même dans la vision occidentale du monde, on note que la notion de «race» n'est plus très utile à la pensée raciste et qu'elle est remplacée par la notion de culture. Comme le remarque Colette Guillaumin, on relègue le physique et le concret à l'arrière-plan pour s'intéresser davantage au mental et au symbolique (Guillaumin 1984-1985; voir aussi Memmi 1982). Ne faut-il pas se rendre compte, à l'occasion de ce transfert de sens, que l'insistance sur le biologique n'est probablement pas suffisante. Le racisme est un phénomène discriminatoire qui s'appuie sur l'invention d'une hiérarchie et l'exercice d'un pouvoir, le tout justifié par un mythe quel qu'il soit. Tous les peuples sont en mesure d'être logiquement et gravement discriminatoires. Encore faudrait-il savoir comment ils le seraient, quelle théorie ils mettraient pour le justifier et dans quelle mesure leurs observations de la nature entreraient en ligne de compte.

De la même façon, il n'est pas dit que la pensée rationnelle ait à ce point envahi la culture française que la

pensée sauvage n'y ait encore sa place. Et l'on pourrait en dire autant du Québec. Or, que dit la pensée sauvage sur le rapport aux Autres? C'est probablement ce que nous ne savons pas, ou mal.

Les outils conceptuels occidentaux sont-ils adéquats ou faut-il chercher le regard de l'Autre?

D'ailleurs, le doute ne devrait-il pas habiter celui qui s'interroge sur le racisme dès le premier moment de sa réflexion? Si la culture occidentale dans son ensemble, et les sciences sociales en particulier, sont imprégnées d'un racisme indélébile, comment analyser le concept de racisme? Comment être sûr que les outils par lesquels on tente de comprendre les fondements et les fonctions du racisme ne sont pas terriblement limités par une philosophie, une vision du monde profondément marquées, et depuis des siècles, par une appréhension raciste des choses? Quelle sorte de recul prendre pour analyser ce phénomène que tous disent occidental et blanc?

Pour sortir de la logique occidentale qui analyse le discours raciste à l'aide de concepts forcément cohérents avec ce discours, il semble que l'on commence à éprouver le besoin de points de vue et d'outils façonnés ailleurs. Autrement dit, après avoir cherché dans le temps l'origine du concept de race, la pensée occidentale pourrait se mettre à demander à ceux qui ont un recul géographique et culturel de l'aider à définir son racisme (voir l'article de François Jullien, 1986, sur la valorisation du point de vue d'extériorité). Plongeant par ailleurs dans cette partie d'elle-même qui n'est pas conditionnée par la science, la pensée occidentale pourrait sans doute y trouver aussi un nouvel éclairage et d'autres définitions du racisme.

Quels seront les nouveaux chapitres d'un discours qui définit l'Autre sans lui demander son avis?

Plutôt que d'élargir son objet d'analyse à la pensée «non rationnelle» et de réfléchir vraiment à de nouveaux éclairages et appuis méthodologiques, le discours sur le racisme semble vouloir échapper au cercle infernal de la logique raciste par une stratégie de fuite en avant. C'est ainsi qu'il commence à comprendre un chapitre sur la valorisation de la différence. Puisqu'il est clair que le cerveau humain cherche à classer, à remarquer des écarts et des similitudes, autant insister sur la beauté de l'étrange, le charme de la xénité (Weinrich 1986), la richesse du multiculturalisme, l'enchantement de la différence (Jacquard 1985: 8, 1978), la nouvelle culture des immigrés et des métis.

De la même façon, plutôt que d'insister sur la peur de l'Autre, on commence à indiquer qu'il y a également chez tout être de l'affection possible. Memmi lui-même – ce qui peut sembler symptomatique – explique que si l'homme est un loup pour l'homme, il est aussi le père, le fils, le frère, le beau-frère, le cousin de l'homme.

> Il m'est arrivé d'écrire que le racisme est naturel, et l'antiracisme acquis. J'ai eu tort de moitié: ils sont, tous les deux, en nous leurs racines. Il existe une passion raciste, mais il existe aussi une inclination qui nous porte vers autrui, pour lui demander ou lui porter secours.
>
> (Memmi 1982: 151)

Sous ses apparences rationnelles, le discours sur le racisme réajuste son tir en fonction des combats à mener. Ainsi l'affirmation à peine ébauchée du droit à la différence étant déjà récupérée par les éléments extrémistes de la société dominante (qui réclament pour eux-mêmes un droit à la différence compris comme droit au rejet de l'Autre), on a cessé de faire de la différence un droit pour la passer du côté des valeurs. À chaque nouvelle attaque du discours raciste, le discours anti-raciste cherche et crée une parade. Dans l'immense réservoir des arguments scientifiques on en trouvera toujours pour lutter contre le racisme. Mais, de son côté, la partie adverse ne reste pas inactive. Les mots s'usent, on les remplace par d'autres. Lorsque, au monde de l'imaginaire, les Noirs, les Jaunes, les Rouges s'éloignent doucement, notre astucieuse société invente des expressions telles que «minorités visibles» ou «minorités culturelles».

Le racisme est une forme de domination qui commence avec le pouvoir qu'a l'Un de nommer l'Autre, de le définir. On pourrait sans doute ajouter: et de définir le racisme. De la même façon que Michel Boujenah rêve d'une société où les minorités pourraient être majoritaires de temps à autre, sans doute peut-on imaginer qu'il serait stimulant d'éviter ces regards uniques et de multiplier les points de vue, de passer sans relâche d'un angle à l'autre, pour en arriver à une définition plus universelle et plus dynamique d'un phénomène qui, de toute façon, ne se laisse pas enfermer facilement et n'est pas près de disparaître.

NOTES

[1] Je ne prétends pas faire l'analyse de ce discours, mais plutôt essayer d'en trouver, sous la multitude des feuilles, le tronc principal. Il y a évidemment des voix divergentes. Je ne tiendrai pas compte de toutes. Il ne s'agit vraiment ici que d'un premier survol à haute altitude. Les nombreuses citations que j'ai tenu à insérer dans le texte servent de points d'ancrage et devraient assurer que si l'axe que je dégage n'est pas le seul possible, il est malgré tout réaliste.

[7] Ce terme, à ma connaissance, n'est pas employé dans les écrits qui traitent des phénomènes d'hétérophobie et de domination de l'Autre. La paternité en revient à Thierry Vincent qui a dû l'inventer vers 12 ans. Je le lui ai souvent emprunté pour finalement l'adopter afin de nommer cette réalité de la peur et du rejet des membres des autres générations, principalement des enfants, des jeunes et des personnes âgées.

[8] Qu'on me pardonnera ce détour par des exemples pris dans le contexte québécois. Ils feront mieux comprendre, je pense, la place de l'Autre ou des Autres dans l'élaboration de l'identité de l'Un.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier chaleureusement Sylvie Loslier qui, après m'avoir convaincue d'essayer d'écrire un texte sur le racisme, m'a aidé de m'apporter des références, des photocopies, des livres, sans compter ses réflexions et questions personnelles. La documentation sur laquelle est basé cet article lui est due en bonne partie.

OUVRAGES CITÉS ET CONSULTÉS

ARCAND, Bernard, et Sylvie VINCENT, 1979. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Coll. Cultures amérindiennes, Cahiers du Québec/Hurtubise HMH, Montréal.

BEAULIEU, Agnès, 1983. «Répertoire des recherches en cours dans les universités québécoises sur les communautés ethniques et l'immigration au Canada». *Sociologie et Sociétés* XV(2): 167-174.

CALDWELL, Gary, 1983. *Les études ethniques au Québec, bilan et perspectives*. N° 8, Coll. «Instruments de travail», Institut québécois de recherche sur la culture, Québec.

DELACAMPAGNE, Christian, 1983. *L'invention du racisme*. Fayard, Paris.

DUCHET, Michèle, 1977. *Anthropologie et histoire au siècle des Lumières*. Coll. Sciences, Flammarion, Paris. [Publié chez François Maspéro en 1971]

ÉTIEMBLE, 1986. *Racisme*. Les Éditions Arlea, Paris.

FISH, Lydia, 1985. *Le racisme*. Coll. «Le monde de ...», Éditions MA, Paris.

GRENIER, Line, 1983. «Sous la rubrique des objets perdus, une réflexion méthodologique sur le racisme». *Sociologie et Sociétés* XV(2): 147-153.

GUILLAUMIN, Colette, 1972. *L'idéologie raciste, genèse et langage actuelles*. Mouton, Paris.

—, 1984-1985. «Avec ou sans race?» *La société face au racisme – Le genre humain* II: 215-222.

JACQUARD, Albert, 1981. *Éloge de la différence*. Coll. Points-Sciences, Seuil, Paris.

—, 1985. *Moi et les autres*. Coll. Virgule, Seuil, Paris.

—, 1986. *L'héritage de la liberté, de l'animalité à l'humanitude*. Coll. «Science ouverte», Seuil, Paris.

JACQUARD, Albert, et J.B. PONTALIS, 1984-1985. «Auteurs. Une tête qui ne revient pas». *La société face au racisme – Le genre humain* II: 15-28.

JAENEN, Cornelius J., 1983. «Préjugeurs et Preux Rouges: perspectives françaises de la Nouvelle-France et de ses peuples indigènes aux XVI^e^, XVII^e^ et XVIII^e^ siècles». *Recherches amérindiennes au Québec* XIII(2): 107-114.

JULLIEN, François, 1986. «Le plus long détour». *Communications* 43: 91-101.

LANGANEY, André, 1981. «Comprendre l'autrement». *La science face au racisme – Le genre humain* I: 94-106.

LEIRIS, Michel, 1960. «Race et civilisation». *Le racisme devant la science*, Unesco/Gallimard, Paris (Repris dans le *Courrier de l'Unesco*, 36, 1983).

LESTRINGANT, Frank, 1985. «Les Indiens antérieurs (1575-1615). Du Plessis-Mornay, Lescarbot, De Laet, Claude d'Abbeville». Communication présentée au colloque «L'Indien imaginaire», octobre 1985, Montréal.

LÉVI-STRAUSS, Claude, 1961. *Race et histoire*. Bibliothèque Médiations, Gonthier, Paris. [Publié aussi in *Le racisme devant la science*, Unesco/Gallimard, Paris, 1960.]

MOUVEMENT QUÉBÉCOIS POUR COMBATTRE LE RACISME, 1979. *Le racisme au Québec*. Actes du colloque du MQCR, 25 et 26 mai 1979, Montréal.

MEMMI, Albert, 1975. *Un entretien avec Robert Lassin*. Éditions L'Étincelle, Montréal.

—, 1982. *Le racisme*. Coll. Idées, Gallimard, Paris.

—, 1985. «Hétérophobie et racismes». *Le courrier de l'Unesco* 36: 11-13.

MOSCOVICI, Serge, 1984-1985. «Le Ressentiment». *La société face au racisme – Le genre humain* II: 179-185.

OLENDER, Maurice, 1981. «Les périls de l'évidence». *La science face au racisme – Le genre humain* I: 9-13.

— (dir.), 1981. *Le racisme, mythes et sciences*. (Pour Léon Poliakov) Éditions Complexe, Bruxelles.

POLIAKOV, Léon (dir.), 1975. *Hommes et bêtes, entretiens sur le racisme*. Actes du colloque tenu du 12 au 15 mai 1973 à Cerisy-la-Salle. Mouton Éditeur, Paris-La Haye.

POLIAKOV, Léon, 1976. *Le racisme*. Coll. «Point de départ», Seghers, Paris.

RACISM/SEXISM RESOURCE CENTER FOR EDUCATORS, 1978. *Bulletin*. Juillet 1978, Racism/Sexism Resource Center for Educators, New York.

TODOROV, Tzvetan, 1986. «Le croisement des cultures». *Communications* 43: 5-24.

VINCENT, Sylvie, 1982. «La tradition orale montagnaise, comment l'interroger?» *Cahiers de Clio*, Centre de la pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme, Bruxelles.

—, 1986. «De la nécessité des détours – Réflexion libre sur la marginalisation des Amérindiens». *Anthropologie et Sociétés* X(2): 75-85.

WEINRICH, Harald, 1986. «Petite stratégie des langues étrangères». *Communications* 43: 187-203.